PRZYJACIEL SZKOŁY

ROK XIV
Nr. 1/2

DWUTYGODNIK
NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO



Rysował: *Jan Samelczak,*
uczeń Państw. Sem. Naucz. w Lesznie

W tatusiowym płaszczu do szkoły

POZNAŃ, 15 STYCZNIA 1935 R.

TREŚĆ:

DOPISEK REDAKTORA.

Nowy rok — nowa praca — nowy rytm — nowe tempo.

Po trzynastym roczniku, który zamknęliśmy na stronicy tysiącznej, rozpoczynamy dziś — po krótkiej przerwie wakacyjnej — nową księgę, by ci wszyscy, którym troska o wychowanie przyszłych pokoleń i rozwój szkoły polskiej leży na sercu, mogli w niej zapisywać swe *Myśli o wychowaniu* lub *Rozprawy o studjach szkolnych*, mogli ogłaszać swe *Mowy o kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela* oraz nową *Ratio studiorum* i skuteczniejsze *Sposoby edukacji*, mogli podawać nowy *Projekt o rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej* i *Szczegółową instrukcję względem sposobu dawania nauki* z *Uwagami o fizycznem wychowaniu dzieci* — jednem słowem, by mogli dorzucić cegiełki do budowy *Systemu pedagogiki narodowej*.

Umyślnie użyłem do określenia treści, jaką dać chcemy w nowym roczniku, tytułów starych dzieł i rozprawek, które już dawno weszły do historji wychowania i zajmują w niej poczesne miejsce.

Bo chociaż piszę na wstępie o nowej pracy, o nowem tempie, to przecież wiemy, że my wszyscy, którzy pracą związani jesteśmy ze szkołą, służymy idei starej, wiekowej, która zaprzątała najgłębsze umysły i rozgrzewała najszlachetniejsze serca.

Układ poszczególnych zeszytów będzie podobny jak w poprzednim roku: rozprawki z dziedziny wychowania na ogólne tematy lub szczegółowe, wskazówki metodyczne z podziałem materjału naukowego i wzorami lekcyjnemi, rozważania o realizacji nowych programów, przegląd piśmiennictwa (książek i czasopism), streszczenia odczytów, sprawozdania z zjazdów i konferencyj pedagogicznych, wycinki z prasy codziennej i komunikaty, oraz głosy dyskusyjne i wymiana myśli w „Naszych Echach".

Dzisiejszy zeszyt obejmuje, chociaż jest podwójny, tylko 4 arkusze — 64 stron. Drukowaliśmy go w większej ilości, by go rozesłać prócz do zeszłorocznych Abonentów także do nowych Czytelników; musiał więc być gotowy na kilka dni przed datą. Sądzę, że i w obecnej formie zeszyt da nowym Czytelnikom pewne wyobrażenie o wysiłkach *Przyjaciela Szkoły*, a stali Czytelnicy wiedzą, że w następnych zeszytach dodamy po 8 lub 16 stron, by rocznik doprowadzić do objętości zeszłorocznej, zgodnie z zapowiedzią.

Otwieramy zeszyt rozprawką p. prof. dr. Frycza o systematycznej pedagogice Flitnera, która rozpatruje całość wychowania jako zjawisko życiowe. Następne dwa artykuły omawiają zagadnienie drugoroczności w szkole powszechnej. (Otrzymaliśmy jeszcze jedną pracę na ten sam temat od kol. W., objętości bodaj 20 stron, której nie ogłosimy, gdyż za obszerna.) Pan dr. Klęsk, lekarz szkolny w Krakowie, autor następnego artykuliku, będzie i w nowym roku przesyłał swoje spostrzeżenia z higjeny szkolnej. Okolicznościowo ogłaszamy — w związku z „Tygodniem Propagandy Trzeźwości" — referat o ruchu abstynenckim wśród nauczycielstwa zagranicą.

Część praktyczna zeszytu poświęcona jest nauczaniu języka polskiego; autor pierwszego artykułu p. Cwenar, profesor sem. naucz., przygotowuje cykl prac, w którym chce dać pełen obraz interpretacji nowego programu języka polskiego. W tece pozostało jeszcze opracowanie tematu „Strażnicy naszych granic" (język polski, kl. V), które ogłosimy w następnym zeszycie.

Co do rubryk: „Oceny książek", „Głosy dyskusyjne" i „Nasze Echa" odsyłam do uwag redakcji na str. 56 i 64. Z tego miejsca poprosiłbym tylko jeszcze tych Szan. Kolegów, którzy pragną nadsyłać korespondencje do druku, by pisali rękopisy bardzo czytelnie i po jednej stronie, zostawiając margines do ewent. zmian. Honorarjum przekazujemy zwykle w przeciągu 14 dni po ukazaniu się artykułu w druku. Rękopisów nie zwracamy.

Następne zeszyty chcemy poświęcić nauczaniu rachunków, historji i przyrody. B.

PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 1/2 15 STYCZNIA 1935 ROK XIV

SYSTEMATYCZNA PEDAGOGIKA WEDŁUG WILHELMA FLITNERA.

W bardzo pożytecznem wydawnictwie *Jedermanns Bücherei**) ukazała się w roku ubiegłym *Systematyczna pedagogika***), która według objaśnień ze strony autora jest „próbą zarysu podstaw ogólnej wiedzy o wychowaniu" i przedstawia „nowy sposób traktowania pedagogiki".

Ponieważ w naszej literaturze z tej dziedziny brak jest właściwie podręcznika, przydatnego dla nauczycieli, a ta książka ma pewne zalety pod tym względem, więc podajemy z niej w *Przyjacielu Szkoły* wyciąg, sporządzony odpowiednio.

Otóż według autora wykształcenie pedagogiczne obejmuje dwie główne pozycje:

A) znawstwo opisanych naukowo faktów z dziedziny wychowania,

B) umiejętność myślenia pedagogicznego w przeżywanej sytuacji wychowawczej.

Zadaniem tego wykształcenia jest:

1) oświetlić i wzmocnić przez teorję postępowanie wychowawcze, które u laików opiera się tylko na zwyczaju, na instynkcie lub na zdrowym rozumie i rozsądku,

2) uświadomić granice tej teorji w praktyce wychowawczej, bo ta nie może być całkiem zracjonalizowana.

---

*) „Książnica dla każdego", która ma obejmować, jak to głosi karta tytułowa, przyrodę wszystkich krajów, religję i kulturę wszystkich ludów, oraz wiedzę i technikę wszystkich czasów. Wydawnictwo jest prowadzone przez Ferdynanda Hirta we Wrocławiu pod chwalebnem hasłem *Cum Deo et die* („Z Bogiem i z dniem"), wypisanem na znaku firmowym.

**) Wilhelm Flitner: *Systematische Pädagogik*. Versuch eines Grundrisses zur Allgemeinen Erziehungswissenschaft. — *Jedermanns Bücherei*. Ferdinand Hirt in Breslau. 1933. Str. 125. Cena 2,85 RM.

Wiedza pedagogiczna ma dwa główne człony:

1) historję pedagogiki,

2) system pedagogiki ogólnej, w którym „wychowanie" zostaje wyodrębnione z całokształtu sytuacji ludzkiej, jako swoiste zjawisko życiowe wszechstronnie zanalizowane.

Wiedza pedagogiczna daje wychowawcy rozwagę i roztropność, ale nie racjonalizuje każdej jego czynności.

Sytuacja wychowawcza zawiera w sobie zawsze pewną akcję i reakcję z uświadamianą wyraźnie lub z bezwiedną intencją wychowawczą.

Analiza wychowania, rozpatrywanego jako pewne zjawisko życiowe, wykazuje:

1) istnienie rzeczywistości wychowawczej, która nie podlega żadnej wątpliwości, ponieważ każdy ją zna z własnego doświadczenia. Ta rzeczywistość zawiera w sobie: działanie, przebieg i skutek,

2) pojmowanie wychowania, które podlega rozmaitym wątpliwościom, ponieważ zależy ono od różnych pojęć o człowieku. Obejmuje ono cele i sposoby wychowania, które w pewnych okresach stają się przedmiotem namiętnych sporów, a nawet walki.

Pojęcia o człowieku są następujące:

1) Człowieka pojmuje się z przyrodniczego punktu widzenia, jako wytwór natury, który bezwzględnie podlega prawom przyrody, jakie kierują przebiegiem jego dojrzewania. Obowiązkiem i zadaniem osób dojrzałych, których pomocy i opieki potrzebuje nowa jednostka ludzka, jest tylko strzec i wspierać ten przebieg. Teorje pedagogiczne, oparte tylko na takiem pojmowaniu człowieka, żądają, żeby czynności wychowawcze były dostosowywane najściślej do naturalnego procesu wzrastania i uczenia osobnika wychowywanego. Są to teorje jednostronnie naturalistyczne, które tworzą naturalizm w pedagogice.

2) Człowieka pojmuje się z socjologicznego punktu widzenia, jako wytwór społeczności, która sama jest wytworem pewnych historycznych związków, tradycyj i urządzeń. Z takiego pojmowania człowieka wynikają teorje pedagogiczne socjologiczno-historyczne, według których działalność wychowawcza ma przekazywać wzrastającemu osobnikowi formy spo-

łeczno-towarzyskie oraz ich ducha i włączać wychowanka w tę społeczność, aby zczasem ona mogła go w siebie całkiem przyjąć. W tym wypadku powstaje pytanie: Co pokolenie dorosłe chce uczynić z młodego pokolenia? Przez wcielenie jednostek wychowanych odnawia się społeczność, a wychowawcy są tylko jej sługami i są tylko narzędziami wyrobionych przez dzieje porządków, tradycyj i utrzymujących je zrzeszeń; oni przedstawiają tylko wymagania tych zrzeszeń i wprowadzają je w czyn.

3) Człowieka pojmuje się z punktu widzenia metafizycznego jako istotę rozumną. Wtedy to wychowanie zasadza się na tem, żeby w jednostce wychowywanej wyrobić świadomość jej transcendentalnego „ja“, oraz żeby przez rozbudzenie w niej ducha i poprowadzenie jej wzwyż do rzeczywistości duchowej uczynić ją zdolną do wykształcenia siebie samej. Jest to pedagogika kultury, czyli kulturyzm w pedagogice.

4) Człowieka pojmuje się z punktu widzenia etycznego jako istotę czynną, która objawia się w swoich uczynkach. W tym wypadku zadanie wychowania jest wewnętrzne wyzwolenie człowieka. A całość rzeczywistości wychowawczej obejmuje wszelkie zetknięcia się ludzi, wszelkie stosunki i urządzenia w życiu ludzkiem, które mają w sobie to etyczne dążenie. Pedagogika, oparta na takiem pojmowaniu istoty człowieka, tworzy etycyzm albo teologizm pedagogiczny.

Z powyższego wynika, że podstawowe znamię tego zjawiska, jakiem jest w życiu wychowanie, stanowi osobisty, chceniowy (woluntalny) stosunek tego, kto posiadł już pełną egzystencję osobistą, do tego, kto tej pełnej samowiedzy jeszcze nie posiada. Pełne naukowe pojmowanie wychowania musi obejmować wszystkie owe cztery główne teorje pedagogiczne, jako człony jednego zestawu.

Z czworakiego pojmowania istoty człowieka wynika też czworakość w pojmowaniu wychowania:

1) Rozpatrywane od zewnątrz i od strony samej jednostki wychowywanie przedstawia się jako rozwijanie przyrodzonej istoty człowieka, w związku z jego procesem rośnięcia i przystosowywanie go do warunków życia.

2) Rozpatrywane od zewnątrz i od strony społeczności wychowanie przedstawia się jako przenoszenie kulturalnego mienia na tych nowych obywateli, którzy wchodzą dopiero w pewien historyczny krąg życia, i muszą być włączani w to życie przez proces „ukulturalnienia".

3) Rozpatrywane od wewnątrz i od strony historji wychowanie przedstawia się jako duchowy rozwój — jako prowadzenie wzwyż jednostki mniej dojrzałej przez obcującą z nią duchowo jednostkę dojrzalszą. W tym wypadku osoba dojrzała wprowadza niedojrzałą w pojmowanie istniejących porządków i tradycyj i pobudza ją do tych zasadniczych czynności duchowych, dzięki którym powstają i utrzymują się owe porządki i tradycje.

Rozpatrywane od wewnątrz i od osobistej egzystencji człowieka wychowanie jest duchowym procesem budzenia w jednostce wychowywanej życia etycznego, opartego na wierze.

Rzeczywistość wychowawcza ukazuje nam wszystkie te procesy, ale w rozmaitym stopniu i w rozmaitych połączeniach zależnie od naszego położenia, od naszego stanowiska, od naszych stosunków, od naszego odnoszenia się do innych, od naszych poglądów, od naszego poziomu i od stopnia naszej dojrzałości.

Wiedza o całości wychowania strzeże przed pedantycznem przecenianiem działalności wychowawczej, uświadamiając braki, jakie w niej zachodzą, a zarazem pokazuje ona, że w każdej robocie, chociażby i na małą skalę i w małym zakresie, zawiera się całość wychowawcza i że żadne spełnienie obowiązku, choćby najmniejszego, nie jest nigdy napróżno.

Podstawowe pojęcia w pedagogice.

I. Teren działalności wychowawczej. Jest nim wszelkie zetknięcie się osób, w którem powstaje sytuacja wychowawcza przez to, iż swoje zachowanie się i postępowanie względem siebie nawzajem odczuwają one jako obowiązujące.

Spólnota wychowawcza, stwarzająca teren działania wychowawczego, jest wieloraka:

1) Ze względu na swoje pochodzenie bywa ona naturalna (taka jest rodzina) i sztuczna czyli celowo zorganizowana, jako pewna forma cywilizowanego i kulturalnego współżycia, np. wojsko, kościół, szkoła, zakład wychowawczy, towarzystwo itp.

2) Ze względu na czas spólnota wychowawcza bywa trwałą, albo przejściową; często ta druga ma o wiele większe znaczenie, aniżeli pierwsza, bo w życiu najowocniejszemi pod względem wychowawczym okazują się nieraz właśnie takie jednorazowe lub kilkakrotne krótkie obcowania, np. jakaś rozmowa, jakaś okolicznościowa wymiana myśli, jakieś wywnętrznienie się, spowiedź, jakiś wykład lub kazanie, jakaś lektura albo rada zbawienna itp. Na te epizodyczne sytuacje wychowawcze nie zwracano dotychczas należytej uwagi i nie brano ich dostatecznie w rachubę.

3) Ze względu na zakres spólnota wychowawcza bywa całkowita, gdy obejmuje całą wielostronność wychowania, albo częściowa, gdy zawiera tylko pewne życiowe stosunki, np. koleżeństwa, wspólności zainteresowań, potrzeby samoobrony, pracy, zabawy, pompy itp., do czego służą koła i kółka młodzieży, korporacje, stowarzyszenia, związki zawodowe, towarzystwa, świty itd.

Rzeczywistość wychowawcza przedstawia wielką mieszaninę grup i stosunków życiowych; intencja wychowawcza zaś stanowi w nich albo treść istotną, albo jest tylko czemś dodatkowem, albo czemś okolicznościowem. Stosunki życiowe, nawet jeśli z obu stron są szczere i głębokie, to jednak z każdej strony są w rzeczywistości inne pod względem form reakcyj, bo inne są usposobienia osób, a inne są one także pod względem motywów i zamiarów wskutek różnych ról, jakie mają dane osoby, np. wychowanek i wychowawca.

II. Osoba działająca stanowczo. Taka osoba musi mieć przedewszystkiem autorytet prawdziwy, oparty na poczuciu odpowiedzialności i na podporządkowaniu się samemu pod wymagania zasad wychowawczych, pojmowanych i traktowanych rzetelnie. Wszelkie silenie się na autorytet i jego udawanie jest pedagogicznym grzechem.

Ponieważ każda osoba, działająca wychowawczo, przedstawia tylko pewien typ wychowawcy, zależnie od swojej indywidualności, więc każda odpowiada tylko pewnemu wiekowi wychowanków i pewnym zadaniom życiowym. Mianowicie: typ macierzyński (np. Pestalozzi, Froebel), nadaje się dla dzieci, typ wodzowski (np. Herbart) — odpowiada potrzebom młodzieży,

a typy władczy i duszpasterski (np. Zinzendorf, Foerster), potrzebne są dla dorosłych.

Pobudki działalności wychowawczej, wpływające na rodzaj typu wychowawczego, bywają różne: potrzeba opiekowania się, miłość, chęć uduchowienia i uwznioślenia życia, chęć władania innymi, narzucenia im swoich upodobań i poglądów, ukształtowanie ich według swojego wzoru itp. Każdemu typowi wychowawcy odpowiada pedagogika, przykrojona do tego typu, a każda ma swoje wady i każda popełnia błędy.

Ponieważ reakcja ze strony wychowanka bywa zawsze odpowiednikiem akcji ze strony wychowawcy, mianowicie reaguje on miłością na miłość, szczerością za szczerość, zainteresowaniem za zainteresowanie itp., przeto akcja wychowawcza musi być zawsze rzetelna: nie może być w niej żadnego udawania, pozowania, maskowania, wyrachowania, obłudy itp.

III. Osoba, podlegająca działaniu wychowawczemu. Pojęcie wychowanka, używane dotychczas w pedagogice dla oznaczenia osoby, podlegającej działaniu wychowawczemu, okazuje się niedostatecznem wobec ogromnego zakresu sytuacji wychowawczej, jaka zdarza się w życiu. Od Rousseau'a i Herbarta pochodzą wysuwające się coraz bardziej na czoło zagadnień wychowawczych kwestje kształtowalności osobnika wychowywanego. Wynikają one stąd, że wychowanie napotyka często na wiele trudności i sprzeciwów w naturze wychowanka, i nieraz sprawia fatalne lub przeciwne skutki. Ponieważ przedmiotem działalności wychowawczej mogą być jednostki jako też całe zespoły, więc wypada rozróżnić kształtowalność jednostkową i zespołową (kolektywną).

Kształtowalność danej jednostki lub zbiorowości w pewnych konkretnych warunkach, tj. w pewnym okresie czasu i w obrębie pewnych spólnot wychowawczych, zależy zawsze:

1) od postępowania wychowawcy,

2) od podatności wychowawczej wychowanka.

Podatność może ewentualnie być już wynikiem poprzedniego przebiegu jego kształcenia, w którem rozwój (prawidłowy, zahamowany lub zakłócony) i dążenie do celu stanowią dwie naczelne pozycje. Pod tym względem sprawą bardzo ważną jest to, jaka linja przewodnia tworzy się w samym wychowanku z jego losów

i z jego dziejów wewnętrznych, przyczem wchodzą w grę czynniki endogeniczne tj. wrodzone zadatki, i czynniki exogeniczne tj. wpływy otoczenia.

Ze względu na rodzaj czynników, jakie działają kształtująco, wypada rozróżnić kształtowanie przez:

1) dziedziczność (Erbbildung),
2) innych ludzi (Fremdbildung),
3) siebie samego (Selbstbildung).

Ogólna kształtowalność jednostki ludzkiej musi być poznawana przez następujące badania:

1) Badanie procesu, przez który wzrastająca i rozwijająca się jednostka ludzka otwiera się coraz bardziej dla otaczającego ją świata.

2) Badanie procesu jej reakcyj na świat zewnętrzny: co i dlaczego wybiera, co i dlaczego sobie przyswaja.

3) Badanie stosunku kształtowanego osobnika do jego przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.

Ostatecznym celem kształtowania każdej jednostki powinno być ukształtowanie takiego człowieka, który nawet w największej niedoli (ucisku losu, biedzie itp.) utrzymuje się jako duchowa i moralna osobowość. Budowanie osobowości polega na wyrabianiu w wychowanku pewnej linji przewodniej (ideału swojego przyszłego stanu), oraz umiejętności porządkowania siebie i życia. Porządkowanie samego siebie polega na wyrównywaniu w sobie uczuć odwagi i obawy, śmiałości i lęku, oraz na utrzymywaniu w sobie idealnego dążenia przy jednoczesnem liczeniu się z rzeczywistością. Porządkowanie życia polega na wyrównywaniu i usuwaniu konfliktów, które powstają w życiu przez to, iż każdy człowiek jest członem wielu dziedzin bytu („Glied mehrerer Seinsbereiche"), które współistnieją i rozwijają się jedne obok drugich.

Normami ogólnej kształtowalności są: prawidłowość rozwoju jednostki i ciągłe budowanie przez nią swojej osobowości wzwyż. Każdej z tych norm odpowiadają pewne odchylenia: zapóźnienie lub przedwczesność, zboczenia lub zwyrodnienia. Stawanie się osobowości w kształtowanym osobniku może doznać zahamowania lub zakłócenia. Chociaż kształtowanie człowieka wymaga ze strony wychowawcy intuicji, która

w każdym poszczególnym wypadku musi decydować o jego postąpieniu, to jednak tej niezbędnej intuicji musi wciąż pomagać wiedza o kształtowalności człowieka.

Potrzebna jest nowa „filozoficzna“ antropologja, któraby ujęła w całość filozoficzną wszystkie dotychczas powstałe gałęzie wiedzy o człowieku.

Pedagogiczny punkt widzenia w tej wiedzy antropologicznej powinien obejmować przedewszystkiem dwie kwestje:

1) kwestję podatności człowieka do wychowawczych doznań,

2) kwestję przebiegu kształcenia go.

Wychowawcy potrzebna jest też pedagogiczna wiedza o przyrodzie, ponieważ rozwój każdej jednostki odbywa się w organizmie narodu. W życiu każdego narodu istnieje pewien ład, uważany w danym okresie za idealną formę narodowego bytu. Ale bywają też i patologiczne stany narodu, kiedy ten ład zostaje zakłócony przez rozdwojenie, osłabienie, poniżenie, niepewność, obawę, powszechną obłudę itp.

U Pestalozziego znajdujemy następujące pedagogiczne zasady ładu i porządku w narodzie:

1) Zaopatrywanie rzeczywistych potrzeb a zahamowywanie potrzeb nierzeczywistych.

2) Oddawanie każdemu jego czci i jego własności. Unikanie wszelkiego niewolnictwa i służalstwa. Zachowywanie wszelkiej czci obywatelskiej tylko dla odpowiedzialności i dla zasługi.

3) Dawanie i przyjmowanie wszelkiego zaopatrzenia w duchu wiary i miłości.

Ponieważ w społeczeństwie, zależnie od jego ustroju, powstają pewne typy kolektywne, wytwarzane przez różne grupy społeczne, więc dla wychowawcy ważną rzeczą jest także wiedzieć, jaką jest kształtowalność tych typów w kierunku pewnych ideałów.

A wobec tego, iż życie człowieka ogarnia normalnie trzy pokolenia, więc pod względem wychowawczym jest kwestją także niezmiernie ważną: jaki typ pokoleniowy, względnie epokowy w okresie swojego pełnego zbudzenia się do zadań kultury narodowej, znajduje pokolenie wzrastające, — i jak ze swojej strony rozumie i ocenia ono te typy, będące przedstawicielami najświeższej i najbliższej przeszłości.

Treść wykształcenia i proces kształcenia.

Treść wykształcenia obejmuje wiadomości i umiejętności w różnych dziedzinach życia, wytworzonych przez kulturę i cywilizację (religję, naukę i sztukę, normy prawne, zwyczaje i obyczaje), a jest ukształtowana przez tradycję i przez aktualne potrzeby i dążenia. Sposoby zachowania się i postępowania są bądź przyswojone naturalnie przez naśladowanie wskutek życia w pewnem środowisku, bądź też nabyte sztucznie przez specjalne wyuczanie.

Według Wilhelma Humboldta wykształcenie powinno nadać osobie wychowanka całość, uniwersalność i indywidualność (Totalität, Universalität, Individualität) oraz powinno włączyć go w krąg konkretnych zadań życiowych. Ukształtowanie wychowanka przez wykształcenie obejmuje strukturę treści duchowej i formy jej przejawów. Ze względu na różną treść i różne sposoby kształcenia, typy wykształcenia bywają rozmaite, ale muszą być wyraźne, ponieważ **każda społeczność wychowawcza potrzebuje typu wyraźnego**, według którego urabia się odpowiednia indywidualność.

Proces kształcenia obejmuje całokształt tego, co odbywa się w osobniku kształtowanym pod względem stawania się jego osobowości. Zachodzi przytem pytanie, czy ten proces odbywa się należycie i czy prowadzi do istotnego celu. Kryterja są w tej sprawie takie: istnienie harmonji w rozwoju między potrzebami a siłami kształtowanego osobnika; swoboda duszy, wynikająca z umiejętności wykonywania zadań i możności zaspakajania potrzeb, i wreszcie właściwa postawa życiowa, objawiająca się w trafnem i sprawiedliwem owładnięciu życiem. Wielkie znaczenie w procesie kształcenia ma „sytuacja płodna“, kiedy zewnętrzne lub wewnętrzne okoliczności sprzyjają szczególnie przyjęciu przez osobnika pewnej treści kształcącej.

Władze wychowujące i drogi wychowawcze.

W cywilizowanej i kulturalnej społeczności istnieją oprócz rodziny, która jest pierwszą i naturalną władzą wychowującą, liczne inne wytwory zorganizowanego życia społecznego, które nieraz mają moc wychowującą, większą niż rodzina.

Z tem, co jest ustanowione przez te władze wychowujące, musi wychowawca się liczyć, więc jego autonomja może obracać się tylko w ramach heteronomji, która jest po stronie owych władz wychowawczych, jakie społeczeństwo wytwarza. Przytem stanowisko wychowawcy bywa osobliwie trudne przez to, iż znajduje się on między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością, między pokoleniem, które schodzi, pokoleniem, które właśnie działa, i pokoleniem, które wschodzi. Zadanie jego bywa też tem trudniejsze, im większa zachodzi sprzeczność między objektywną treścią wychowawczą, narzucaną przez władze wychowujące, a podmiotowem życiem wychowanków. W tem położeniu przypada mu rola dwojakiego obrońcy: musi on występować z jednej strony jako obrońca owych władz wychowujących przeciwko nowomodnictwu i wywrotowości zapędów młodocianych, z drugiej zaś strony musi on być jednocześnie obrońcą swoich wychowanków przeciwko zbyt władczym zapędom owych władz, jeśli okazują się pod jakimś względem przestarzałe. Wychowawca musi być rozumnym pośrednikiem między konieczną postępowością, a pożyteczną zachowawczością, ponieważ pewien konserwatyzm jest potrzebny dla zachowania równowagi duchowej i dla możności wskrzeszania przez wnuków przeszłości w postaci ulepszonej.

W granicach swojej autonomji wychowawca powinien postępować krytycznie, przyjmując z ustanowionej treści wychowawczej tylko to, co jest w niej rzetelne, istotne i skuteczne, i powinien też być twórczym, ponieważ zawsze znajdzie nowe zadania, które wymagają nowych pomysłów i dają sposobność do nowych obserwacyj i badań.

Aby spełnić swoje zadanie, wychowawca musi mieć pewien schemat myślowy kierowania wychowankiem ku przyszłości i przygotowania go do odpowiedzialnego spełniania przewidywanej roli życiowej. Ten schemat, oparty na wiedzy pedagogicznej, powinien nadawać działalności wychowawczej pewien styl, wyrażający się w duchu i w formie postępowania wychowawcy, czyli w ogólnej metodzie i w poszczególnych środkach.

Stosowna droga wychowawcza prowadzi między krańcowym metodyzmem, który, wierząc we wszechwładztwo rozumu, wszystko chce uczynić wyrozumowanym celem i środkiem, a krańcowym antymetodyzmem, który całe postępowanie

wychowawcze opiera tylko na intuicji i natchnieniu, każąc wychowawcy być improwizatorem.

Niezmiernie ważną sprawą jest to, żeby wychowawca potrafił odkryć typ w wychowanku i wskazać mu sposoby kształtowania go w sobie. Wychowanek, jeżeli jest rozwinięty i zdolny, potrafi nieraz sam wynaleźć i zastosować najodpowiedniejsze dla siebie środki wychowawcze, a wychowawca powinien umieć mu dopomóc w tej samodzielnej pracy nad sobą. Pod tym względem bardzo doniosłe znaczenie ma wewnętrzne naśladowanie pewnej postawy życiowej, odczuwanej przez wychowanka jako ideał. Wychowawca powinien dobrze wiedzieć, jakiemi postaciami wychowanek się przejmuje i jak je w sobie przeżywa. Wychowawca, kierując się sumieniem i sercem a będąc przewodnikiem, prowadzi wychowanka do spełnienia zadań w pewnym odcinku czasu, ale zarazem powinien czynić go niezależnym myślowo od tego czasowego ograniczenia i uczyć go patrzeć i oceniać wszystko z punktu widzenia wieczności. Takie patrzenie i ocenianie daje chrześcijańska postawa życiowa, której obraz powinien stać się ośrodkiem, rządzącym wszelkiemi innemi postawami, jako względnemi, bo zależnemi od poziomu, dobrobytu, narodowości itp., gdy tamta jest bezwzględna i powszechna.

Jedność celu i jednolitość wychowania jest możliwa tylko przy jasnem pojmowaniu życia oraz wynikającem stąd wyjaśnieniu sobie: czem jest człowiek, co powinien i czem sam stać się może przez wychowawcze wspomaganie go.

* * *

Streszczona tutaj całkiem swobodnie — gwoli przejrzystego układu i jasności — *Systematyczna pedagogika* Wilhelma Flitnera wprowadza nowe i ważne punkty widzenia, rozpatrując całość wychowania jako zjawisko życiowe.

Z tej więc racji wskazane było podanie na łamach *Przyj. Szkoły* obszernego streszczenia tego niemieckiego dzieła, bo mojem zdaniem do przełożenia na język polski nie nadaje się ono wcale i to z powodu potwornie ciężkiego stylu, w jakim je autor napisał. Sili się bowiem na ujmowanie rzeczy najbardziej abstrakcyjne, ścisłe i dogłębne. W oryginale zaś ta *Systematische Pädagogik* pozostanie zapewne ogółowi nauczycielstwa nieznaną,

bo nawet z pośród tych, którzy dobrze znają język niemiecki, mało kto przebrnie cierpliwie i z pożytkiem przez ten gąszcz złożonych wyrazów, takich np. jak: „Zusammenschau“, „Bildschaffung“, „Gesamtaufhellung“, „Erziehungsgeschehen“, „Bildungsphänomen“ itp. Pod tym względem jest to dzieło niemieckie osobliwie znamienne dla słowotwórstwa i składni niemieckiej i stanowi bardzo pouczający przykład tej zasadniczej różnicy, jaka zachodzi między umysłowością niemiecką a polską.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

DRUGOROCZNOŚĆ W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Od szeregu lat żyjemy pod hasłem walki z drugorocznością. Bo też i słusznie! Drugoroczność bowiem zaczęła przybierać wprost zastraszające rozmiary, stając się przez to formalnie klęską społeczną.

Statystyki wykazywały doniedawna, że drugorocznych w szkołach powszechnych jest około 25%, czyli co czwarte dziecko pozostaje w tej samej klasie. Położenie pod wieloma względami stało się katastrofalne. Nakazem więc chwili winna być likwidacja tego groźnego zjawiska — wypowiedzenie mu walki, gdyż ono to powoduje obniżenie poziomu umysłowego przyszłego społeczeństwa, ponieważ olbrzymie rzesze dzieci nie ukończą wogóle siedmiu oddziałów szkoły powszechnej, po drugie zaś przyczynia się ono do obciążeń budżetowych, zużytych, można powiedzieć, wprost na marne.

Nic dziwnego, że różne czasopisma biją na alarm, że pojawiają się artykuły, podające różne sposoby profilaktyczne przed tą chorobą. Nic dziwnego — bo czas ku temu wielki. Trzeba ciągle o tych sprawach przypominać, ciągle pamiętać, muszą brzmieć one stale w naszych uszach, niczem groźne memento.

C z e m ż e j e s t d r u g o r o c z n o ś ć w s w e j i s t o c i e? Jest ona niczem innem, jak funkcją względnie wypadkową całego szeregu zjawisk, przyczyn itp. Wyszukanie i dokładne zbadanie ich musi być pierwszym krokiem, gdyż poznawszy je, łatwiej jest je zwalczyć.

Do przyczyn tych zaliczyłbym:

1) dzieci niedorozwinięte względnie zaniedbane,
2) materjał naukowy (programy),
3) klasyfikacja,
4) środowisko,
5) warunki zewnętrzne,
6) stosunek czynników samorządowych do szkoły,
7) frekwencja.

Wszystkie te przyczyny wpływają albo bezpośrednio na drugoroczność, albo pośrednio, głównie zaś na frekwencję, a w dalszym etapie i na drugoroczność.

Z wyżej wymienionych przyczyn najważniejsza jest frekwencja. Tak wielka współzależność istnieje między temi dwoma zjawiskami, że wogóle jednego od drugiego oddzielić się nie da, i gdy się mówi o jednem, siłą konieczności myśleć trzeba o drugiem. Ale o frekwencji pomówimy później.

W każdej prawie szkole znajdzie się pewien procent dzieci niedorozwiniętych i one to przedewszystkiem stanowią niejako podstawę drugoroczności. Jedyny sposób zlikwidowania tego procentu, to oddanie tych dzieci do szkół specjalnych, których niestety nietylko w większych wsiach, ale i miastach niema. Wobec tego braku powstają dwie alternatywy: albo usunąć te dzieci ze szkoły, czego ze względów czysto obywatelskich czynić nie można, albo powoli „pchać" je naprzód, by przynajmniej jako tako opanowały rudymenta nauki czytania, pisania i rachunków.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę materjał, zawarty w starych programach, a pojemność umysłową dziecka, to były, rzeczywiście, okresy załamań wśród rzesz nauczycielskich i słuszne z tego powodu alarmy. Obowiązkiem bowiem nauczyciela było wyczerpać materjał, zawarty w programach. I tu był początek tragedji i dziecięcej i nauczycielskiej. Powstaje jednak pytanie: czy i jak go dziecko sobie przyswoiło. Oczywista, że nasza odpowiedź musi wypaść negatywnie. W przerabianiu bowiem materjału powstawał u nauczyciela szkodliwy dyletantyzm — ślizganie się po powierzchni; rodził się gruby formalizm; miała tutaj częstokroć zastosowanie i metoda zadawania do domu, musiały się bowiem dzieci douczać same tego, czego nauczyciel nie nadążył przerobić w szkole.

Podkreślić zresztą należy, że nie wszystkie dzieci mają jakie takie warunki pracy w domu. Każdego dnia zatem nowy materjał bez ćwiczeń, ugruntowań, bez wżycia się w jego treść i istotę. Nic dziwnego, że tylko jednostki wybitnie zdolne dawały sobie radę. Siedziały więc w ławach dzieci, które dzięki swym specjalnym zdolnościom podążały naprzód, obok dzieci obojętnych na wszystko „leniwców"..., a zresztą może i pilnych... lecz nie podążających?... Nauczyciel zaś kroczył stale naprzód, gdyż należało wyczerpać materjał. A jakie zarzuty padały w stronę nauczyciela ze strony rodziców, ile to razy musiał nauczyciel słuchać utyskiwań, że jakiś chłopiec z klasy VII nie potrafi rozwiązać najprostszego rachunku. I cóż w tem dziwnego? Uczyło się przecież... równań drugiego stopnia!

A gdy przyszło wystawiać ocenę dziecku, sumienie nauczyciela przechodziło tortury. Stawał on przed niezbyt wesołemi alternatywami, gdyż albo znaczny procent trzeba było zostawić, czego uczynić nie mógł ze względu na możliwą i w dodatku przykrą interwencję władz szkolnych, albo promować, no i narazić się znów kolegom, którzy podnieśliby z tego powodu zrozumiały krzyk.

Jako wynik tych zmagań wewnętrznych były owe 25% niepromowanych. Gdy zaś padło hasło walki z drugorocznością, były i takie curiosa, że promowano dziewięćdziesiąt kilka procent. Jak wyglądała praca w roku następnym, łatwo sobie wyobrazić. Przyszła tu jednak z pomocą oddawna oczekiwana redukcja materjału naukowego a następnie nowe programy, które częściowo sprawę rozwiązywały.

Należy podkreślić w tem miejscu, że jedna z najbardziej racjonalnych metod klasyfikacji, to postawienie tezy, czy dziecko swoim poziomem intelektualnym nadaje się do klasy wyższej. I jeżeli ocena wypadnie pozytywnie, to w ramach tego stopnia ogólnego należy dopiero poumieszczać stopnie szczegółowe.

Może nie bezpośrednio, to jednak pośrednio do częściowego zlikwidowania drugoroczności przyczynić się może czytelnictwo, rozumnie pomyślane i przeprowadzone. Rozszerzając bowiem horyzonty intelektualne dziecka, daje mu możność dalszej niejako rozbudowy zakumulowanych obrazów, wyobrażeń i pojęć.

Wyniki nauczania, a w związku z tem i drugoroczność, ściśle są związane ze środowiskiem. Bezsprzecznie wybitną rolę odgrywa tu stanowisko socjalne rodziców, ich stan materjalny, a tem samem odżywianie i ubranie dzieci. Dalej warunki domowe przy odrabianiu zadań, posiadanie podręczników, zeszytów i pomocy szkolnych jak atlasy, cyrkle itp. Pewną rolę odgrywa tu także poziom intelektualny rodziców.

Jest rzeczą powszechnie znaną, jak wieśniacy wykorzystują swoje dziecko do pracy. W lecie o godzinie 4 rano pasie ono już krowy, o 8 jest w szkole. Nic dziwnego, że dużo dzieci śpi formalnie na lekcjach. Po południu znów pędzenie krów, względnie inna praca, absorbująca dziecku czas, zdrowie i siły. Zimą nie lepsza jest dola dziecka, wchodzi tu bowiem w grę liche oświetlenie w chatach wiejskich i dość wczesne układanie się do snu. Bardzo często spotyka się też u rodziców smutny objaw utyskiwań na szkołę w obecności dzieci szkolnych. A jaki to destrukcyjny wpływ wywiera, ten tylko potrafi ocenić, kto tego sam doświadczał. Rodzi się u dzieci przez to lekceważenie nauczyciela i obowiązku, a jako dalszy etap — nieodrabianie lekcyj i chodzenie za szkołę.

W związku z powyższem powstaje bardzo ważny odcinek pracy dla nauczyciela: autopsja i współpraca nauczyciela z domem. A więc poznanie na miejscu (w domu) rodziców swych wychowanków, ich poglądów, ich ustosunkowania się do szkoły, oraz wywierania odpowiedniego wpływu. Należy bowiem przełamać indyferentyzm rodziców do szkoły polskiej, wykorzenić tkwiącą gdzieś w podświadomości w skostniałej formie tendencję do gloryfikowania szkoły zaborczej, a niechęć do polskiej. (Dziś jeszcze po 15 latach!)

Zdobyć ich zaufanie — oto zadanie nauczyciela, przez które i drugoroczność częściowo zostanie zlikwidowana, gdyż podniesie się frekwencja. Należy następnie starać się o wykorzenienie pewnych pedagogicznych posunięć ze strony rodziców w stosunku do dzieci, bardzo często spotykanych, coś w rodzaju: „Nie chcesz słuchać rodziców, to poczekaj, pójdziesz do szkoły...“ Nic dziwnego, że dziecko wobec tak wiele obiecującej zapowiedzi unika tej szkoły, jak ów przysłowiowy djabeł święconej wody.

Wielki wpływ na drugoroczność ma pewna grupa przyczyn, które nazwałbym zewnętrznemi. Do nich zaliczyłbym:

1) Dostęp do szkoły i odległość od niej — wpływa to bowiem na frekwencję, szczególnie w słotne dnie jesienne i zimowe zadymki. Trzeba podkreślić, że dowożenie dzieci do szkoły coraz bardziej nabiera cech zwyczajowych. Nie zawsze jednak można dowieźć dzieci do szkoły.

2) Wygodne lokale w tem znaczeniu, by nauczyciel miał w klasie wolny dostęp do każdego dziecka i mógł każdej chwili skontrolować jego pracę. Konieczna jest tu dostateczna ilość ławek, by dziecko miało możliwie znośne warunki pracy w szkole. W ostatnich czasach sprawy te odpowiedniemi zarządzeniami zostały częściowo uregulowane.

3) Popołudniowe zajęcia przy lampach, szczególnie naftowych. Podkreślić tu trzeba wielkie lekceważenie tych spraw przez urzędy gminne, które dla każdego pracownika gminnego dają jedną lampę i dla klasy, liczącej przeszło 50 dzieci, również jedną lampę.

4) Utrudnia również pracę nauczycielowi i obniża wyniki tej pracy nadmierna ilość dzieci w poszczególnych klasach.

Jako pomoc dla nauczyciela odgrywają wielką rolę organizacje szkolne. W tym wypadku jednak chodzi głównie o kółka samokształceniowe, względnie o świetlice. Organizacje te są siłą atrakcyjną, o ile nie są organizowane od góry, bo wtedy to organizacje te już w chwili swego powstania noszą w sobie wszelkie znamiona upadku. W takich wypadkach traci się czas i papier, a dzieci się dezorjentuje, a nawet „rozwydrza". Jeżeli bywały wypadki, że na terenie szkoły istniało 18 organizacyj, to można sobie wyobrazić, że treść poświęcało się dla formy — i ostatecznie nic dziwnego, że takie organizacje zdradzają tendencje odśrodkowe i wcześniej czy później, a zazwyczaj po efemerydalnem życiu, rozpadają się. Bez pracy bowiem organiczno-przygotowawczej, w łonie której spontanicznie powstają formy i siły dynamiczne przyszłych organizacyj, nie może być mowy o ich dodatnim wpływie na życie szkolne. W tym sensie pomyślane organizacje spełnią swoje zadanie, gdyż kształcąc i rozwijając dzieci, będą tem samem podnosiły je na wyższy poziom pod każdym względem. Nie wszędzie jest to jednak możliwe ze

względu na przyrodzone warunki powstawania takich organizacyj i pracy samokształceniowo-świetlicowej. Do przyczyn, które utrudniają taką pracę, można zaliczyć:

1) Nietyle może brak własnego budynku, ile brak jakiejś sali, którą możnaby na ten cel stale przeznaczyć. Bo jeżeli to będzie sala szkolna (i to coraz inna w dodatku), to bardzo trudno jest „znaleźć się“ w takich warunkach. Dziecko nie ma swobodnej atmosfery; zdaje się mu, że to w dalszym ciągu lekcje.

2) Nauka popołudniowa bardzo komplikuje sprawę, gdyż dzieci, kończące lekcje wieczorem, śpieszą do domów. Do południa znów wszystkie sale są zajęte, więc nigdzie niema kącika. Toż samo dotyczy kompletów przedpołudniowych.

3) Środowisko, gdzie dzieci są odrywane do robót gospodarskich.

4) Skupiska ludzkie o wielkiej rozciągłości, głównie wiejskie. W takich wypadkach dziecko, odbywając 2-krotnie drogę, musiałoby robić do 12 km, a czasem i więcej. Należy wziąć pod uwagę i stan dróg i porę oraz zużycie ubrań i obuwia.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę samorządy czy to administracyjne, czy to szkolne, to wiele liczyć na nie nie można, gdyż występują tu niejednokrotnie antagonizmy, powstałe ze sprzeczności interesów. Samorządy szkolne nie odegrały w przeszłości prawie żadnej roli, dzisiaj odgrywają jeszcze mniejszą — żyją, zdaje się, już tylko w zakurzonych tomach ustaw, gdyż przerost interwencji czynników administracyjnych w różnych sprawach aż nadto daje się odczuć. Doniedawna jeszcze dozór szkolny nakładał kary za nieposyłanie dzieci do szkoły, a urząd gminny wcale ich nie egzekwował, stąd uchodził za dobroczyńcę ludności, a dozór szkolny wraz z kierownictwem szkoły za jej wrogów. Uprawianie takiej polityki okazało się nader zgubne dla szkolnictwa. Ludność zupełnie zaczęła lekceważyć szkoły czy dozory szkolne, a na kilkadziesiąt nieraz wezwanych na rozprawy za nieposyłanie dzieci do szkoły, przychodziło zazwyczaj kilkoro.

Jeżeli znów weźmiemy takie środki zapobiegawcze przeciwko drugoroczności jak: pomoc świetliczan, opiekunowie społeczni, stacje opiek społecznych, instytucje pomocy kulturalnej, poradnie psychotechniczne itp., to na terenach wiejskich na długie jeszcze lata pozostanie to w sferze utopij.

Wszystkie dotychczas wyliczone przyczyny wpływają (albo bezpośrednio, albo pośrednio) przeważnie na frekwencję, od której głównie zależy promowanie lub pozostawienie dziecka w klasie.

Rozpatrywany problem jest bardzo trudny do rozwiązania i jest bodaj że jednem z naczelnych zagadnień w szkolnictwie powszechnem. Przyczyny tego zjawiska, jego właściwy punkt ciężkości leżą poza szkołą. Szkoła, prowadząc akcję przeciwko temu złu, w większości wypadków trafia w próżnię. Rozpaczać jednak nie można, trzeba tylko rozpatrzeć wszelkie możliwości i powoli zło likwidować. Nikt nie może podać jakiegoś cudownego środka na wszelkie dolegliwości, bo, co jest dobre w miejscowości *A*, to może okazać się zawodnem w miejscowości *B*. Nie można również zjawisk zbyt uogólniać, lub też pochopnie wyciągać wniosków. Przypuszczam bowiem, że zawsze na każde zło znaleźć można mniej lub więcej skuteczny sposób.

Przed takiem zagadnieniem stanęła nasza szkoła kilka lat temu. Muszę zaznaczyć, że warunki nauczania pozostawiały i pozostawiają tutaj bardzo wiele do życzenia. Nasza np. miejscowość wraz z przedmieściami (osada rolnicza) rozciąga się pasem na przestrzeni blisko 7 km. Dostęp do centrum w porze późnojesiennej, zimowej i wczesnowiosennej jest utrudniony; szkoła posiada dwie filje, gdzie uczą się dzieci I, II i III oddziałów, reszta dzieci przychodzi do miasta.

Przedewszystkiem należało zaalarmować dozór szkolny, który bardzo wiele początkowo wykazał dobrej woli (rok szk. 1928/29.) Efekt pod koniec roku był ten, że frekwencja wzrosła z 69°/₀ do 78,8°/₀.

Nakładane kary są jednak środkiem, nie sięgającym w głąb, a działają tylko dopóty, dopóki są stosowane. Należało zatem szukać innego środka, któryby działał skuteczniej, na dłuższą metę, oraz by eliminował ten indyferentyzm u starszych do szkoły i do nauki dzieci.

Przyszła nam tu z pomocą ambicja mieszczan, od której zresztą nie jest wolny i każdy wieśniak, — względnie może posiadać (i na pewno posiada) jaką inną piętę Achillesa, w którą należy uderzyć w odpowiednim momencie.

W roku szk. 1928/29 dużo dzieci w wieku szkolnym nie było (w naszej szkole) objętych obowiązkiem (nie było dla nich

miejsca), natomiast poza wiekiem szkolnym było około 15%. Zaznaczyć muszę, że były dzieci w klasie I i II, liczące po 13, 14 a nawet 15 lat, zaś w klasie VII młodzieńcy po lat 17, 18, a nawet i więcej. Ludność zżyła się z tem oraz wiedziała, że wcześniej czy później syn względnie córka (przeważnie dziewczęta, gdyż chłopcy wcześniej opuszczali szkołę ze względu na pracę gospodarską), skończy siedem oddziałów, ewentualnie tyle, ile życzyli sobie rodzice. W tym wypadku należy wyrzucić poza nawias tych, którzy chcieli kształcić się dalej.

Wielkie wrażenie zrobiło na wszystkich przy zapisach do szkoły w r. szk. 1929/30 to, że pewna część dzieci, będących poza wiekiem szkolnym, nie została przyjęta do szkoły. Liczba dzieci poza wiekiem szkolnym w tym roku spadła z 14,8% do 7,8%, przyjęto natomiast resztę dzieci, będących w wieku szkolnym. W roku tym wystąpił w ostrej formie antagonizm między dozorem szkolnym, a urzędem gminnym, oparty na podłożu nakładania kar tak, że dozór szkolny nie rozpatrzył ani jednej sprawy; zresztą nie było to już potrzebne, frekwencja bowiem wzrosła do 88,8%.

Ludność zrozumiała, co jej grozi. Zrozumiała, że jeżeli dziecko nie będzie regularnie uczęszczało, to nie ukończy szkoły w przepisanym wieku. Zresztą o tych sprawach ciągle przypominałem na konferencjach rodzicielskich. W latach następnych ze względu na wzmożony dopływ dzieci z młodszych roczników, a z braku pomieszczenia, zaczęliśmy usuwać dzieci, które o parę lat przekroczyły wiek swojej klasy, trzymając się zasady, że nie czas żałować róż, gdy lasy płoną. W związku z frekwencją podniósł się znacznie i poziom szkoły, gdyż liczba promowanych ciągle wzrastała.

Poniższe zestawienie ilustruje wyniki naszej pracy od roku 1926/27 po rok 1932/33:

Rok szkolny	Dzieci poza wiekiem szkolnym	Frekwencja	Promowanych	Niepromowanych	Nieklasyfikowanych
1926/27	11%	72,8%	55,4%	28,4%	16%
1927/28	15,2%	69%	58,7%	26,3%	15%
1928/29	14,8%	78,8%	70,5%	19%	10,5%
1929/30	7,8%	88,8%	82%	14,5%	3,5%
1930/31	5,5%	86,7%	82,2%	11,5%	6,3%
1931/32	3,5%	91,1%	86,8%	11,4%	1,8%
1932/33	2%	92,4%	83,2%	15,8%	1%

Wyniki w ostatnim roku nie były takie, jakie być powinny, gdyż wpłynęło na to przepełnienie klas w związku z redukcją etatów nauczycielskich. W latach najbliższych braki te zostaną może wyrównane dzięki zdobyciu większych sal.

Poza korzyścią materjalną niejako osiągnęliśmy jeszcze w ten sposób korzyści formalno-wychowawcze. Ludność obecnie zupełnie inaczej zaczyna się ustosunkowywać do regularnego posyłania dzieci do szkoły i do jej potrzeb. Podniesiono frekwencję, podniesiono poziom intelektualny młodzieży, ponieważ do oddziału V włącznie prawie wszystkie dzieci są w wieku swojej klasy, w klasie VI i VII procent dzieci w wieku pozaszkolnym jest już minimalny i coraz bardziej jeszcze maleje. Ma to bardzo wielkie znaczenie; rozpiętość bowiem wieku między dzieckiem siedmioletniem a młodzieńcem 19-letnim jest zbyt znaczna, odbijała się też bardzo ujemnie na całokształcie życia szkolnego. Pod wielu względami, a przeważnie pod względem wychowawczym młodzież ta stanowiła żywioł destrukcyjny.

Dzisiaj przy nowych programach, uwzględniających fazy rozwojowe dziecka, jego wiek, zainteresowania i zadowolenie z pracy, oraz przy coraz bardziej pozytywnem stanowisku rodziców należałoby z większym optymizmem patrzeć w przyszłość, o ile inne czynniki jak np. zbytnie przeludnienie klas itp. nie wejdą w grę. Czynniki te bowiem wytyczają granicę, której przy największych nawet wysiłkach przekroczyć się nie da.

Urzędów (woj. lubelskie). Michał Pękalski.

PROBLEM DRUGOROCZNOŚCI UCZNIÓW W SZKOLE POWSZECHNEJ.

Drugoroczność uczniów w szkole powszechnej jest zagadnieniem aktualnem i dotychczas nierozwiązanem.

Na terenie Polski dochodzi drugoroczność, jak to zaznacza J. Wuttkowa*), przeciętnie do 20%, przewyższając liczbę 750 000 uczniów i pochłaniając kwotę zł 52 500 000 (w roku szkolnym

1) Por. *Praca Szkolna* nr. 7/33 oraz 9/33. Zagadnienie to omawia również dr. Sciebora w nr. 2/33 *Ruchu Pedagog.*. Ciekawe na ten temat uwagi znaleźć można w nr. 5—6/33 *Życia Szkolnego* oraz w nr. 2—4/33 *Pokłosia Szkolnego.* Zagadnieniu temu poświęcił szereg cennych uwag Buckingham w *Pracy badawczej na terenie szkoły.*

1930/31). Słusznie zaznacza autorka cytowanego artykułu, że „ta ilość drugorocznych paraliżuje realizację powszechnego nauczania, stwarzając nowe szeregi analfabetów, w najlepszym razie półanalfabetów". Niewspółmiernie wysoka liczba drugorocznych bowiem nie pozwala na przyjęcie do szkoły wszystkich uczniów, będących w wieku szkolnym, a z drugiej strony przyczynia się do większego przepełnienia klas, utrudniając nauczycielowi dotarcie do każdego ucznia zosobna i intensywniejszego zajęcia się szczególnie słabymi uczniami. Dodać tu jeszcze należy, że powtarzanie przez uczniów danej klasy nie przyczynia się wogóle do osiągnięcia lepszych wyników pracy, że raczej uczniowie-repetenci naogół gorzej się uczą, jak to wykazały przeprowadzone przez amerykańskich pedagogów badania oraz zdobyte przez niejednego z kolegów doświadczenia. Jeżeli więc uczniowi dlatego każemy powtarzać klasę, że jesteśmy przekonani, iż z powodu niedostatecznego zasobu wiadomości nie da sobie rady w następnej i że w celu pogłębienia swej wiedzy zatrzymujemy go, to celu tego w 90% wypadków repetowania nie osiągamy.

Zdajemy sobie więc sprawę z tego, że drugoroczność przyczynia się do stwarzania nowych szeregów analfabetów z jednej strony, z drugiej zaś nie daje dostatecznej gwarancji osiągnięcia pomyślnych rezultatów.

Te właśnie powody skłoniły szersze koła nauczycielskie i władze szkolne do intensywnego badania przyczyn drugoroczności oraz przedsięwzięcia odpowiednich środków, aby zmniejszyć do minimum procent uczniów-repetentów.

Zastanawiając się nad najczęściej spotykanemi przyczynami drugoroczności, stwierdzić musimy, że są dwojakiego rodzaju, a mianowicie:

1) warunki wewnętrzne szkoły i pracy szkolnej powodują drugoroczność,

2) uczeń sam oraz najbliższe jego otoczenie mogą być przyczyną powtarzania przez niego danej klasy.

Trudno wymienić wszystkie warunki pracy szkolnej oraz jej organizacji, powodujące w głównej mierze drugoroczność. Z tych to względów wyliczyć pragnę tylko część, ale najbardziej charakterystyczne:

1) ucząc, traktujemy klasę jako grupę zwartą; wymagania nasze dostosowujemy przeważnie do możliwości ucznia przeciętnego, nie mając czasu ani możności zająć się uczniami szczególnie słabymi. Nauczanie masowe nie pozwala nam na dotarcie do indywidualności ncznia;

2) o przyznaniu uczniowi odpowiedniej oceny dotychczas decyduje zasób przez niego wchłoniętych wiadomości, nie zaś większa lub mniejsza sprawność zdobywania ich oraz metoda pracy;

3) przystępując do klasyfikowania uczniów, stosujemy względem wszystkich te same kryterja, od wszystkich bowiem — bez względu na zdolności i zainteresowania — wymagamy opanowania w stopniu co najmniej dostatecznym tych samych wiadomości i umiejętności;

4) badania wykazują, że, co dla jednego nauczyciela jest poziomem dostatecznym, dla drugiego może być dobrym lub niedostatecznym. Brak więc objektywnego sprawdziana przydatności poszczególnego ucznia do danej klasy. Subjektywne nasze (często pobieżne jedynie) oceny, skazują licznych uczniów na powtarzanie — może niesłusznie — całego roku, podczas gdy innych — również niesłusznie — promujemy.

Wymienione jednak powyżej powody w stopniu znacznie mniejszym decydują o drugoroczności, niż inne, związane ściślej z dzieckiem i jego najbliższem otoczeniem.

Repetenci — to najczęściej uczniowie fizycznie niedorozwinięci, chorzy, dziedzicznie obciążeni, dzieci alkoholików i wenerycznie chorych. W ostatnich czasach w okresie pogłębiającego się kryzysu, coraz częściej stwierdzić możemy, że poważny procent drugorocznych — to dzieci rodziców pozostających od dłuższego czasu bez stałej pracy. Nędza więc, niedostateczne oraz nieregularne odżywianie, powodują również niedostateczne wyniki pracy.

Czynnik kulturalny także decyduje o tem, czy dzieci z roku na rok przechodzić będą poszczególne klasy. J. Wuttkowa stwierdziła na podstawie badań, przeprowadzonych na terenie szkół powszechnych Warszawy, że drugoroczni w barakach stanowią 76%, drugoroczni w mieszkaniach prywatnych 24%. Nic dziwnego, środowisko baraków już zgóry przesądza warunki mieszkaniowe, odżywiania się, warunki snu, wpływu moralnego

otoczenia, opieki rodziców nad dziećmi itd. W tych warunkach dziecko dziczeje, podupada na zdrowiu, niechętnie uczy się, często nawet brak mu sił do pracy umysłowej, brak mu też miejsca, gdzie mogłoby odrabiać zadania, brak spokoju i tej atmosfery, która sprzyja i warunkuje pracę umysłową.

Im większe miasto, im większa nędza, tem też większy procent drugorocznych.

Lecz i n a w s i procent drugorocznych jest stosunkowo duży. Inne mamy tutaj przyczyny drugoroczności. Dziecko wsi bowiem w innem swoistem żyje środowisku, które również odrębnie ustosunkowuje się do szkoły i jej poczynań. Dziecko na wsi jest cenną siłą roboczą i wcześnie już wszystkie chwile wolne od zajęć szkolnych wypełnia zajęciami w gospodarstwie domowem, często i rolnem. Nie ma więc dziecko wiejskie w licznych wypadkach czasu, aby odrabiać zadania szkolne, mało czyta, mało widzi i słyszy, wskutek czego rozwój jego umysłowy naogół jest spóźniony, a dziecko psychicznie nie dojrzało do pokonania rozlicznych trudności, związanych z nauczaniem szkolnem.

Wobec następstw, jakie pociąga za sobą drugoroczność uczniów, każdemu świadomemu pracownikowi narzuca się pytanie, jak pomóc, co zrobić, aby zmniejszyć do minimum procent drugorocznych.

Z m i e n i ć p r z e d e w s z y s t k i e m n a l e ż y w a r u n k i p r a c y w s z k o l e o r a z j e j o r g a n i z a c j ę.

Stwierdzić należy, że dotychczas najczęściej na terenie szkoły powszechnej stosowane metody naogół nie są odpowiednie. Nauczanie masowe nie sprzyja rozwojowi sił umysłowych poszczególnego ucznia. Z tych to względów wobec przepełnionych przeważnie klas szkół powszechnych należałoby częściej stosować pracę w zespołach uczniów. Tworzenie zespołów odpowiednio dobranych uczniów oraz powierzanie im wykonania określonych prac ułatwia nauczycielowi znakomicie pracę, z drugiej zaś strony pozwala wszystkim uczniom, nawet najsłabszym, własnemi siłami zdobywać wiadomości oraz opanować z pewnością w tempie znacznie wolniejszem materjał poznawczy, przewidziany programem. Postępując tak, docieramy do jednostki, do indywidualności w zespole, co jest, zdaniem Buckinghama, kamieniem probierczym dobrego nauczania.

Poza tem na terenie wielkich szkół należy tworzyć oddziały pomocnicze o niewielkiej ilości dzieci spóźnionych w rozwoju umysłowym, nie stojących na poziomie przeciętnym klasy. Niewielka ilość dzieci pozwoli nauczycielowi zajmować się niemi osobno, uwzględniać indywidualne warunki rozwoju dziecka, co przyczyni się niewątpliwie do obniżenia procentu drugoroczności. Do oddziałów pomocniczych oczywiście zaliczać nie można dzieci, obarczonych indywidualnie lub dziedzicznie, zacofanych fizycznie a więc należących do szkół specjalnych.

Zanim przeznaczymy poszczególnych uczniów do klas pomocniczych czy specjalnych, musimy każdego ucznia zosobna skrupulatnie zbadać. Badania te prowadzić należy systematycznie, a wyniki notować na karcie indywidualnej ucznia. Dopiero umiejętnie wypełniona karta indywidualna pozwoli nam poznać właściwości psychiczne ucznia, oraz dostosować do nich nasze wymagania i metody pracy. Karta indywidualna jak również zdobycie przez ucznia odpowiedniej metody pracy decydować winny o promowaniu go. Stanowią bowiem sprawdzian znacznie pewniejszy, niż dotąd stosowane metody klasyfikowania ucznia, polegające na badaniu jedynie zasobu jego wiadomości. Poprzednio już zaznaczyłem, że niewłaściwe metody klasyfikowania w licznych wypadkach są jedną z przyczyn drugoroczności uczniów. Zmiana więc kryterjów promowania również przyczynić się może do obniżenia procentu repetentów.

Duże znaczenie ma także stworzenie dla dzieci, których stosunki mieszkaniowe nie są zadowalające, takich warunków, któreby im umożliwiały spędzenie kilku godzin w otoczeniu kulturalnem, w cieple i spokoju, gdzieby miały do dyspozycji odpowiednie gry, książki oraz czasopisma. Organizowanie więc świetlic dla młodocianych jest dalszym warunkiem, wpływającym na zmniejszanie procentu drugorocznych wtedy zwłaszcza, jeżeli równocześnie pomyślimy także o zorganizowaniu w ramach świetlicy pomocy w odrabianiu zadań dla uczniów szczególnie słabych. Nie jest rzeczą konieczną, aby udzielał pomocy sam nauczyciel; znacznie lepiej jest, jeżeli to uczynią dobrowolnie zdolni uczniowie. Nauczyciel zaś spełniać winien jedynie rolę dyskretnego a pełnego inicjatywy kierownika świetlicy.

Wobec tego, że na osiągnięcie przez ucznia lepszych rezultatów pracy wpływa w dużym stopniu stan jego zdrowia, jest rzeczą konieczną, aby zwiększyć wydatnie opiekę społeczną nad dzieckiem.

Obecność w szkole lekarza nie wystarcza, rodzice często nie mają pieniędzy na przeprowadzenie racjonalnej kuracji, często nie mają zrozumienia dla tych spraw. Zorganizowanie akcji dożywiania również jeszcze nie jest wszystkiem. Pomyśleć należałoby o zorganizowaniu w czasie wakacyj kolonij letnich. Ta akcja profilakcyjna jest konieczna, a dla jej organizowania pozyskać należy szersze koła społeczeństwa, instytucje opieki społecznej oraz czynniki samorządowe.

Zharmonizowana i dobrze przemyślana współpraca tych czynników z gronem nauczycielskiem niewątpliwie wpłynie dodatnio na rzesze dziatwy szkolnej, jej zdrowie i samopoczucie, wskutek czego i wyniki jej pracy będą lepsze, a procent uczniów — repetentów stale zmniejszać się będzie.

Trudno twierdzić, że żaden uczeń danej klasy nie powinien być zatrzymany, jak również trudno powiedzieć, czy lepiej promować ucznia, który np. z rachunków otrzymał stopień niedostateczny, a poza tem jest uczniem przeciętnym (stopnie dostateczne), albo pozwolić mu warunkowo przejść do następnej klasy, lub go nie promować. Takich pytań niewątpliwie nasuwa nam praktyka bardzo dużo i trudno odpowiedzieć kategorycznie: tak lub nie. W sprawie drugoroczności obowiązywać nie może martwa litera przepisu (z dwoma ocenami niedostatecznemi nie wolno promować); raczej zostawić należy nauczycielowi dużą swobodę i możność samodzielnego zadecydowania o losach poszczególnego ucznia — kandydata na repetenta.

Poznań. Józef Menzel.

„Istnieją nieodpowiednie programy nauki, nieodpowiednie podręczniki, nieodpowiednie metody i nieodpowiedni nauczyciele, lecz z natury rzeczy nie mogą być niezdatne dzieci. Równie dobrze możnaby powiedzieć, że ktoś nie nadaje się do swego ubrania, jak powiedzieć, że dziecko nie nadaje się do szkoły”.

B. R. Buckingham: *Praca badawcza na terenie szkoły.*

TEORJA A PRAKTYKA NA PUNKCIE ZDROWIA I HIGJENY W SZKOLE.

Podobnie jak i w innych dziedzinach, jakże daleko jest w szkole od teorji i ideału do praktyki na punkcie higjeny! Lekarz, nawet ożywiony najgorętszemi chęciami i poświęcający szkole więcej czasu niż tego wymaga instrukcja, niestety często widzi swoją bezsilność, jako też niemożność zrealizowania swoich najżywotniejszych życzeń. Jakżeż np. może on to zrobić, by każde dziecko miało zapewnioną dostateczną ilość powietrza, gdy sale szkolne są przepełnione, nauka odbywa się na kilka zmian i niema nawet czasu na przewietrzenie ubikacyj. Nie rzadko wydarza się, że sale mają niedostateczne oświetlenie, dzienne czy sztuczne, i jakżeż mówić tu o higjenie wzroku? Wiele szkół nie ma dziedzińców szkolnych ani sal gimnastycznych, a korytarze są nieraz przytem wąskie i ciasne a nawet ciemne tak, że niema poprostu gdzie dzieci wyprowadzać na pauzę, chyba, że zastąpi się to od czasu do czasu spacerem.

Obowiązkiem lekarza tak ze względu na dobro osobnika, jak i jego kolegów, jest w razie stwierdzenia gruźlicy czynnej, usunięcie danego osobnika ze szkoły. Lekarz musi to uczynić, niestety w wielu wypadkach stwierdza on potem z bólem serca, że danemu osobnikowi właściwie zrobił gorzej, bo, usunąwszy go z dużej i przewiewnej sali szkolnej, skazał go na przebywanie w dusznej nieraz izdebce w suterenach, albo też bawienie się w błocie podworca lub rynsztoka ulicy, niema przecież gdzie takie dziecko umieścić. Za mało bowiem mamy sanatorjów i szkół na świeżem powietrzu, a pobyt w nich nie jest dla biednego dostępny.

Domagamy się czystości od dzieci szkolnych, a tymczasem w niewielu tylko szkołach funkcjonują łazienki, a nawet nie wszystkie szkoły mają odpowiednie przyrządy do masowego mycia rąk. Kontrolujemy czystość bielizny, a niestety jakże często zamiast niej spotykamy tylko strzępy. Poleca się zdejmowanie obuwia w szkole i wkładanie pantofli, a tu w lecie dużo dzieci przychodzi wprost boso. Poleca się dzieciom, by sobie codzień myły zęby szczoteczką i proszkiem; wątpię jednak, czy czynić to będzie w domu dziecko bezrobotnego nędzarza, choćbyśmy mu nawet szczoteczkę i proszek dali.

Pamiętać także należy o tem, że powinno się wydawać polecenia tylko takie, które są wykonalne, inaczej bowiem wyradzać się będzie opór, a w pewnych warunkach polecenie takie może zakrawać na ironję. Rodzice zaś, wychowani w brudzie i nie znający podstawowych zasad higjeny, uważać je będą za „pańskie wymysły".

Dlatego też lekarz musi nieraz rezygnować z wielu swoich życzeń, na wiele wykroczeń przeciw higjenie zamykać oczy, a dążenia swe dostosowywać do danych i możliwych warunków życia. Musi on też nietylko mieć wpływ na dzieci, ale stykać się często i z rodzicami, by ich uświadamiać w sprawach higjeny i uzupełniać te braki, jakie posiadają, bo w czasie, gdy oni chodzili do szkół, nie było jeszcze lekarzy szkolnych.

Prócz tego, chcąc iść w imię zasad higjeny, trzeba pomagać biednym, zwalczać nędzę, do czego powołane są komitety rodzicielskie, opieki pozaszkolne i inne towarzystwa filantropijne. Oczywiście budynki szkolne powinny być w możliwym stanie, a przynajmniej nie być gorsze pod względem higjeny od prymitywnych mieszkań prywatnych, bo właściwie mają one świecić wszystkim przykładem czystości, zdrowotności i postępów budownictwa. Jedynie w takich warunkach może lekarz coś zdziałać w szkole, inaczej bowiem praca jego będzie głosem wołającego na puszczy.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

RUCH ABSTYNENCKI WŚRÓD NAUCZYCIELSTWA ZAGRANICĄ.

Ruch abstynencki jest reakcją przeciw żądzy odurzania się, przeciw przymusowi towarzyskiemu do picia oraz przeciw pobłażliwości opinji publicznej w odniesieniu do plagi alkoholizmu społecznego. Zdajemy sobie sprawę z tego, że wypowiedzieliśmy walkę złu, które jest zastarzałe i głęboko zakorzenione w poglądach i obyczajach narodu naszego, że więc walka nasza obliczona jest na całe szeregi pokoleń, zanim naród jako całość tak w poglądach jako też w obyczajach swoich odwróci się od tego namiastka prawdziwej radości, niegodnego człowieka kulturalnego. Jest jasne dla nas wszystkich, że wszelkie dążenia ku reformie

poglądów lub obyczajów społecznych trzeba oprzeć głównie na młodzieży oraz na wychowawcach tej młodzieży tj. na rodzicach, kapłanach i nauczycielach, na prasie młodzieżowej i na organizacjach młodzieżowych. To też ruch abstynencki, gdziekolwiek się rozwija, troszczy się bardzo o to, aby przedewszystkiem szkoła przez swe nauczycielstwo współdziałała w kierunku wychowania przeciwalkoholowego młodzieży. Doświadczenia, poczynione w wielu krajach, stwierdzają, że skuteczność pracy nauczycielstwa jest stanowczo większa, jeżeli nauczyciel nietylko zna dobrze podstawy naukowe sprawy alkoholizmu, ale równocześnie osobiście służy młodzieży przykładem abstynencji, a całym sposobem pouczania, przekonaniem, przejęciem się szczerem o doniosłości zagadnienia oraz o słuszności zasady abstynencji osobistej porywa za sobą młodych słuchaczy; *Verba docent, exempla trahunt.**) Oto dlaczego ruch abstynencki zwraca wszędzie uwagę na pozyskanie nauczycielstwa i dlaczego w niektórych krajach nauczyciele-abstynenci tworzą własne stanowe organizacje abstynenckie, aby tem skuteczniej spełnić swe zadanie i służyć narodowi swemu przez należyte przygotowanie młodzieży do życia obywatelskiego.

Nasamprzód pozwolę sobie podać kilka cyfr o liczebności Związku Nauczycieli Abstynentów poszczególnych krajów.

Najsilniejszy jest szwedzki Związek Nauczycieli Abstynentów, liczący 2826 członków, na drugiem miejscu stoi związek niemiecki, mający 1933 członków, potem związek fiński, liczący 1601, Austrja wykazuje 1413 członków, Szwajcarja 1400, Bułgarja 780, Norwegja 490. Liczby z innych krajów są nieznane, a przynajmniej nie dość pewne: np. Danja podawała 500 członków, Holandja 721, lecz przypuszczam, że obecnie te liczby już są nieaktualne.

Ważniejsze od liczb są informacje o działalności nauczycieli-abstynentów w poszczególnych krajach, o doświadczeniach przez nich poczynionych, o zasadach, któremi się kierują.

Rozpocznijmy od Stanów Zjednoczonych Am. Półn., które już od 1 I 1880 r. nie przyznają nikomu patentu nauczycielskiego bez zdania egzaminu z higjeny i alkohologji. Obowiązuje tam zasada, że naukę o alkoholizmie należy rozpoczynać od klas

---

*) Słowa uczą, przykłady pociągają.

najniższych, ponieważ wówczas wywiera ona silniejsze i trwalsze wrażenie niż później, a także dlatego, że już małe dzieci są narażone na zgubny wpływ zwyczajów towarzyskich. Sposób nauczania dostosowuje się oczywiście do poziomu umysłowego dzieci.

W Anglji istniały doniedawna 3 męskie związki i jeden żeński. Nauczycielstwo w wybitny sposób roztacza opiekę nad młodzieżowemi „Związkami Nadziei", liczącemi ogółem 3 i pół miljona młodzieży szkolnej i pozaszkolnej do 18 roku życia. Poza tem 17 nauczycieli-abstynentów jest zawodowo czynnych w charakterze t. zw. nauczycieli wędrownych. Warto dodać, iż na czterech uniwersytetach Szkocji wygłasza się wykłady o alkoholizmie.

W Irlandji pracuje od r. 1918 specjalny wydział nauczania przeciwalkoholowego, który urządza co roku egzaminy dobrowolne w szkołach. Sprawozdanie wydziału za rok 1933 podaje, iż zdawało egzamin 5869 uczniów z różnych typów szkół. Także pracują z pożytkiem nauczyciele wędrowni, którzy w roku sprawozdawczym wygłosili 511 wykładów wobec 25 000 uczniów i 902 nauczycieli.

W Danji pracuje od r. 1928 Związek dla nauczania o higjenie i trzeźwości, który wydaje specjalne czasopismo pt. *Szkoła i kwestja alkoholizmu.*

W Szwecji rząd najwydatniej popiera tamtejszy związek, który utrzymuje od r. 1901 specjalną centralę, dostarczającą szkołom pomocy szkolnych i urządzającą kursy dla nauczycielstwa. Poza tem wydano 2 podręczniki dla użytku nauczycieli. Rzecz oczywista, że Związek pracuje także w specjalnych organizacjach młodzieży szkolnej i pozaszkolnej, której w roku 1933 było zorganizowanej 91 600. Oprócz tego seminarzystów-abstynentów jest 4632 t. zn. 68% ogółu kandydatów na nauczycieli. Aby zaś młodzież gimnazjalna wytrwała także na uniwersytecie, założono specjalny dom akademicki dla studentów-abstynentów.

Jeżeli zaś idzie o doświadczenia metodyczne, to przeważa wśród szwedzkich pedagogów pogląd, iż w szkołach powszechnych wystarczy nauczanie okazyjne o alkoholizmie na lekcjach wszelkich nieomal przedmiotów, zwłaszcza przy życiorysach sławnych ludzi, że natomiast w ostatniej klasie pod koniec roku zaleca się specjalny kurs, gdyż siła logicznego związku danych z różnych

dziedzin życia społecznego zdolna jest wywrzeć daleko trwalszy wpływ na dalsze życie uczniów. Podkreśla się potrzebę szczególnego wysunięcia społecznej strony całego zagadnienia oraz potrzebę rozbudzenia w uczniach poczucia społecznej odpowiedzialności za swoje postępowanie. Wymienić należy konieczność obowiązkowej nauki o alkoholizmie w seminarjach nauczycielskich. Chociaż forsuje się tam bardzo kółka abstynenckie, które narazie doskonale spełniają swe zadanie, to zachodzi jednakże obawa, iż nauka, prowadzona przez nauczyciela-nieabstynenta, mogłaby więcej szkodzić niż pomóc sprawie abstynenckiej.

Norwegja posiada także „Krajowy Komitet dla Nauczania Przeciwalkoholowego", w którym na 7 członków jest trzech delegatów rządu, udzielającego 25 000 koron rocznej subwencji. Nauczyciele pracują w kołach studentów, liczących 7600 członków, oraz w kołach młodzieży, liczącej 63 000 członków. Cała akcja abstynencka nosi charakter dobrowolny, imprezy szkolne są bezalkoholowe.

W Finlandji „Związek Nauczycieli Abstynentów" urządza już od r. 1911 corocznie po 2 kursy 7-dniowe dla nauczycielstwa, połączone z lekcjami próbnemi. Udział w kursach bierze 200 do 250 nauczycieli. Dzięki tym kursom rozwijają się w 922 szkołach „Związki Nadziei", jednoczące 26 279 młodych abstynentów. W r. 1925 wydano już specjalną instrukcję pracy w „Związkach Nadziei". W seminarjach nauczycielskich obowiązują dwie lekcje tygodniowo o alkoholizmie i ćwiczenia z lekcji o alkoholizmie. Oprócz „Tygodnia Propagandy", który na terenie szkół wyzyskują poszczególni nauczyciele-abstynenci, urządza się w okresie od marca do maja co roku konkurs na najlepsze wypracowania z dziedziny alkoholizmu. Na 260 000 dzieci wzięło ostatnio udział w konkursie przeszło 100 000. Wszyscy uczestnicy konkursu odbierają od „Związku Nauczycieli Abstynentów" świadectwo, a za najlepsze wypracowania rozdaje się stosowne nagrody. Ostatnio zaczęto urządzać zawody sportowe dla członków „Związków Nadziei". Narazie wzięła udział młodzież ze 103 szkół. Wreszcie za wzorem Irlandji zaprowadza się dobrowolne egzaminy z alkohologji. Wzięło w nich udział w 1933 roku 1819 uczniów.

Także w Estonji tamtejszy Związek kieruje szkolnemi „Związkami Nadziei", które w 400 szkołach jednoczą 20 000

dzieci tj. piątą część wszystkiej dziatwy. W szkołach średnich jest 6000 abstynentów, na uniwersytecie 130 studentów, co w walnej części jest zasługą nauczycielstwa.

W południowej części Europy wybija się nauczycielstwo Bułgarji, które wydaje osobne czasopismo dla nauczycieli i osobne dla dzieci i zorganizowało 8400 młodych abstynentów.

Jeszcze gorliwiej pracują nauczyciele w Austrji, a szczególnie w Wiedniu, gdzie naliczono 520 abstynentów-nauczycieli. Wśród młodzieży szkolnej propaguje się abstynencką „Złotą Księgę", która jednoczy 8000 członków t. zw. *Jungschar*. Władze szkolne Górnej Austrji godzą się na coroczne urządzanie przez „Związek Nauczycieli Abstynentów" 10-dniowego kursu dla ostatniej klasy seminarjów nauczycielskich.

Niezmiernie ruchliwe jest nauczycielstwo abstynenckie w sąsiedniej Szwajcarji: propaguje „Złotą Księgę" abstynencką, urządza dla nauczycielstwa trzydniowe kursy perjodyczne, wydało już 3 znakomite podręczniki dla nauczycielstwa. Związek nie dąży do uzyskania obowiązkowych lekcyj o alkoholizmie, a raczej zmierza do tego, aby całą naukę prowadzono w duchu przeciwalkoholowym i to pozytywnie, wykazując wartość zdrowotną mleka, owoców i napojów owocowych.

O nauczycielstwie Francji nie wiemy, czy ich abstynencja dotyczy także wina. Przypuszczać trzeba raczej, że nie, że walczy tylko z używaniem wódek. Taki też charakter noszą szkolne organizacje dzieci, liczące 65000 członków oraz organizacje gimnazjalne, liczące 2000 członków. Nauczycielstwo urządza kursy o alkoholizmie i współdziała wydatnie przy wydawaniu pomysłowych podręczników szkolnych o alkoholizmie. Ponadto w ostatnich latach urządza się konkursy na najlepsze wypracowania.

Belgja urządziła w r. 1930 kongres wychowania przeciwalkoholowego młodzieży, a co roku odbywa się po szkołach „Dzień Propagandy Przeciwalkoholowej". Jednakże o działalności specjalnej organizacji nauczycieli-abstynentów dotąd nie słychać.

Ostatnim krajem, któremu poświęcimy nieco uwagi, to Niemcy. Tamtejszy „Związek Nauczycieli Abstynentów" pracuje przy pomocy „Złotej Księgi" i kursów dla nauczycielstwa. Doniedawna było czynnych 20 nauczycieli wędrownych podobnie

jak w Anglji. Obecnie względy oszczędnościowe uniemożliwiły podtrzymanie tej nader pożytecznej instytucji. Centrala Związku mieściła się od roku 1919 w Bielefeld, dziś w Berlinie. Poza tem w Moguncji w „Muzeum Pedagogji Społecznej" znajduje się specjalny pokój, poświęcony sprawom nauczania przeciwalkoholowego. Dodać warto, iż na uniwersytetach w Hanowerze i Kolonji odbywają się wykłady z dziedziny alkoholizmu.

Oto garść wiadomości z niektórych krajów, nie wyczerpujących bynajmniej tematu. Ominąłem też celowo wszelkie przepisy władz szkolnych, aby nie przekraczać ram tematu. Uważam za konieczne uzupełnienie choć krótką wzmianką o założonym u nas w Polsce „Związku Nauczycieli Abstynentów", który istnieje już od lat 10 i może wskazać na cały szereg własnych wydawnictw, oraz na polską i odrębną postać abstynenckiej „Złotej Księgi". Formularzy przyrzeczeń rozeszło się około 7000. W początkach swej działalności Związek urządzał także kursy dla nauczycielstwa w Poznaniu. Dziś niestety całkowity brak funduszów skrępował poważnie działalność Związku jako takiego.

Kończę życzeniem, aby ten szkicowy przegląd działalności nauczycieli-abstynentów zagranicą stał się bodźcem do znacznego pomnożenia szeregów polskiego Związku Nauczycieli Abstynentów.

Poznań. Ks. Tadeusz Gałdyński.

Uwaga. Jak zwykle, tak i w roku bieżącym odbędzie się na początku lutego (od 1 do 8) Tydzień Propagandy Trzeźwości. Ponieważ nauczycielstwo może oddać duże usługi ruchowi abstynenckiemu, przeto umieściliśmy z całą gotowością powyższy artykuł, nadesłany przez głównego kierownika akcji przeciwalkoholowej w Polsce.

Przy tej sposobności pozwalamy sobie zwrócić uwagę Szan. Czytelników na pewną broszurę, przedstawiającą sprawę nauczania przeciwalkoholowego w szeregu państw: *Lehrerbildung und Nüchternheitsunterricht in modernen Kulturstaaten*, zeszyt 15-ty cyklu rozprawek *Alkohol und Erziehung* (Neuland-Verlag, Berlin W. 8, Kronenstr. 8-9. 1932 r., str. 28.)

Podane są tu wyniki ankiety, wysłanej przez Międzynarodowy Związek Nauczycieli-Abstynentów do 19 krajowych zrzeszeń, należących do Związku. (St. Zjedn. A. P., Australja, Bułgarja, Danja, Niemcy, Anglja, Estonja, Finlandja, Holandja, Islandja, Łotwa, Norwegja, Austrja, Polska, Szwecja, Szwajcarja, Czechosłowacja, Węgry i Jugosławja.) Jak widzimy, nie wszystkie państwa są reprezentowane w Związku, brak np. Francji, Włoch, Hiszpanji.

Koledzy, zainteresowani sprawą, zechcą się zwrócić do Związku Nauczycieli-Abstynentów w Poznaniu. ul. Podgórna 12 b. Red.

PSYCHOLOGICZNE PODSTAWY PROGRAMU JĘZYKA POLSKIEGO DLA SZKÓŁ POWSZ.

„Wszystko, co dziecko w nauczaniu szkolnem poznaje, ma być dostosowane do jego rozwoju psychicznego".*)

I.

„Wiem, co jest lepsze, a jednak wybieram gorsze". Takiemi to słowami skarżył się niegdyś publicznie poeta rzymski Horacy na brak silnej woli a może i ochoty do poddania gruntownej rewizji sposobu dotychczasowego postępowania.

Czasopisma i różnego rodzaju publikacje pedagogiczne ostatnich dziesiątków lat zalała istna powódź artykułów, w których autorzy głosem mocnym i przekonywującym nawoływali do poznawania psychofizycznej struktury dziecka przez dostosowanie do niej zarówno pedagogicznych jak i dydaktycznych zabiegów. Przekonali oni niezawodnie, kogo należało — a jednak? Śmiem twierdzić, że do roku 1933 szkoła polska znajdowała się w położeniu podobnem do tego, na które się skarżył Horacy. Chcę przez to powiedzieć, że pomiędzy powszechnie uznaną teorją a praktyką szkolną istniał poważny rozdźwięk, którego nie mogliśmy jakoś usunąć.

Uczyniło to dopiero nasze Ministerstwo W. R. i O. P. przez oparcie zarówno ustawy ustrojowej, jak i wszystkich innych, organicznie z nią związanych, aktów prawnych na podstawach psychologicznych.

To ostatnie twierdzenie wymaga jednak uzasadnienia. Nie mogąc tego uczynić w zakresie całego ustawodawstwa szkolnego ostatniej doby z powodu szczupłych ram artykułu, będę do tego dążył, pozostając na terenie programu języka polskiego, przez wskazywanie i podkreślanie tych programowych postanowień, w których zupełnie wyraźnie występuje dostosowanie treści programu do psychicznych właściwości dziecka.

II.

1. Krytycznego czytelnika programu uderza przedewszystkiem bardzo staranne stopniowanie w doborze materjału nauczania dla poszczególnych klas i to zarówno pod względem

*) J. Dańcewiczowa: „Uwagi do programów poszczególnych przedmiotów. (*Oświata i Wychowanie* — zeszyt 8 z r. 1933, str. 594.)

ilości jak i trudności. Gdy do tego dodamy postulat programu, zmierzający do poszanowania swoistego języka dziecka, będącego wykładnikiem nietylko jego duchowej kultury ale i sposobu myślenia, gdy zarazem uprzytomnimy sobie, iż ów dziecięcy język ma być punktem wyjścia w nauczaniu tego przedmiotu, łatwo zrozumiemy, jak wiele możliwości spontanicznego rozwijania sił duchowych dziecka stwarza nowy program. Takie postawienie sprawy umożliwia oczywiście stosowanie w szerokiej mierze zasady samodzielności w nauczaniu.

2. W porównaniu z dawnym programem materjał gramatyczny został bardzo wydatnie zredukowany przy równoczesnem odebraniu tej dziedzinie nauki charakteru teoretycznych rozważań i sprowadzeniu jej na grunt praktycznych ćwiczeń w mówieniu. Nie będziemy zatem uczyć o języku, lecz języka. Widzimy tu znów dostosowanie programu do psychicznych możliwości dziecka, niezdolnego przecież do teoretycznych spekulacyj umysłowych.

3. T. zw. **tematy**, przeznaczone na poszczególne klasy, związane są ściśle z życiem dziecka i jego zainteresowaniami. Programodawca uwzględnił więc z jednej strony egocentryczny*) światopogląd dziecka, z drugiej zaś — dostosował zagadnienia do jego wieku i związanych z nim zainteresowań.

4. Materjał geograficzny, przyrodniczy i historyczny, przeznaczony na klasy niższe, zwłaszcza I—III, został związany z życiem i oparty na obrazach, których treść wypełnia żywa akcja. Odpowiada to wyobrażeniowemu światopoglądowi dziecka i stwarza konkretne podstawy dla jego myślowych procesów.

5. Szczególnie ciekawie został ugrupowany materjał historyczny, przeznaczony dla klas od I do IV. Oto na płaszczyźnie współczesnego życia, jakby na ekranie, występują dwie centralne postacie: P. Prezydenta Rzeczypospolitej i P. Marszałka Polski, a dopiero dookoła nich grupują się nabrzmiałe żywą treścią obrazy, ilustrujące najważniejsze sprawy państwowe i narodowe z doby obecnej i z okresu czynnej walki niepodległościowej. Odpowiada to znów znakomicie wyobrażeniowemu sposobowi

*) Egocentryzm jest to cecha wyobraźni, polegająca na wyolbrzymianiu znaczenia własnej osoby i spraw z nią związanych. Występuje wybitnie w wieku przedszkolnym, nieco słabiej w wieku szkolnym.

myślenia dziecka, a zarazem niezmiernie ułatwia wytworzenie t. zw. perspektywy czasowej przez stopniowe i powolne oddalanie się od teraźniejszości do przeszłości.

6. Podobnie ma się też rzecz z wytwarzaniem t. zw. perspektywy przestrzennej, o którą w nauce geografji było dotychczas tak trudno. Punktem wyjścia dla dziecka czyni program otaczające je zjawiska, w każdej chwili dostępne dla zmysłowego doświadczenia, co znów odpowiada wyobrażeniowemu myśleniu dziecka, z drugiej zaś strony pozwala w całej pełni stosować zasadę poglądowości.

7. Rozpatrywanie treści obrazów znalazło szerokie zastosowanie we wszystkich dziedzinach nauki języka polskiego i w odniesieniu do wszystkich klas. Ma to swój głęboki sens psychologiczny. Oto dziecko nietylko myśli wyobrażeniowo, ale ujmuje każde zjawisko synkretycznie*). Rozpatrywanie treści obrazków ma zatem dziecko nauczyć ścisłego, opartego na analizie, obserwowania zjawisk.

8. Temu synkretyzmowi w ujmowaniu otaczającego świata i, co ważniejsze, niezdolności do analizowania czytanej treści, odpowiada postanowienie programowe, żądające w klasach I—IV jedynie ogólnego poglądu na treść czytanki, a dopuszczające szczegółową analizę treści dopiero w klasach wyższych.

9. Owo liczenie się z umysłowemi możliwościami dziecka skłoniło też programodawcę do stopniowego wprowadzenia różnych sposobów ujmowania treści. Stąd próby opowiadań wprowadza program już od klasy II, opisów od klasy III, streszczeń od klasy IV, wreszcie porównań od klasy VI.

10. Jako nowość wprowadza program także i dla szkół III stopnia obok czytania głośnego — czytanie ciche. Łatwo odgadnąć, iż to postanowienie wynikło z chęci dostosowania tempa pracy umysłowej każdego indywiduum dziecięcego do jego rytmu psychicznego, ściślej mówiąc — do jego temperamentu.

11. Ostatni punkt tematów uwzględnia od klasy I do IV baśnie, bajki, wreszcie legendy, natomiast już od klasy V to nasycenie treści pierwiastkiem fantastycznym zanika. I słusznie. Wszak około 10-go roku życia rozum ludzki zdobywa przewagę

*) Synkretyzm polega na wzrokowem ujmowaniu treści obrazu jako niezróżnicowanej jedności bez analitycznego wyróżnienia szczegółów.

nad wyobraźnią, a animizm*) i antropomorfizm**), owe dominujące cechy dziecięcej fantazji, ulegają osłabieniu.

12. A pisanie? Wychodząc z ukutej przez Locke'a zasady, iż niczego nie może być w umyśle, coby wpierw nie przeszło przez zmysły, program przeznacza na klasy niższe specjalny rodzaj ćwiczeń ortograficznych, znanych pod nazwą pisania z pamięci, czyli dyktatu wzrokowo-słuchowego. Dostosowanie tych ćwiczeń do procesów poznawczych i psychiki dziecka jest widoczne. Przy tej sposobności należy dodać, że twórcy programów liczyli się też i z pojemnością pamięci dziecięcej. Wszak żądają, by w klasach najniższych dawać na tego rodzaju ćwiczenia tylko zdania kilkuwyrazowe.

Lecz szczególną opieką otacza program dzieci z kl. I. Oto kilka przykładów:

13. Zmysły dziecka wstępującego do szkoły są niedoskonałem narzędziem poznania. Stąd postulat programowy, by dłuższy okres przygotowawczy poświęcić na ćwiczenia słuchowe, wzrokowe i ruchowe, jako przygotowawcze do nauki pisania i czytania.

14. Jako dozwolone metody nauki czytania wymienia program 2: 1) wyrazową i 2) zdaniową. Obie są metodami całościowemi, obie też odpowiadają synkretycznemu ujmowaniu zjawisk przez dzieci.

15. Dziewczęta z klasy I bardzo często nie znają zasadniczych kształtów, chłopcy — barw. Stąd wskazane przez program ćwiczenia w rozpoznawaniu barw i kształtów.

16. Według niemieckiego psychologa Ebbinghausa całościowa metoda uczenia się napamięć jest ekonomiczniejsza od metody cząstkowej. Program również zajmuje takie same stanowisko.

Lecz poprzestańmy na powyższych przykładach. Nie wyczerpują one wprawdzie wszystkich wypadków dostosowania programu do psychicznych właściwości dziecka, ale wskazują, iż taka właśnie myśl przyświecała pracy autorów programów. Rzeczą światłego nauczyciela będzie, ich intencje odgadnąć i oprzeć na nich praktykę szkolną.

Sokal (woj. lwowskie). Stanisław Cwenar.

---

*) Animizm jest to cecha fantazji, polegająca na ożywianiu przedmiotów martwych.

**) Antropomorfizm sprawia, iż podmiot doznający kształtuje życie zwierząt i roślin, ba, nawet rzeczy martwych, na wzór życia ludzkiego.

PRÓBY STOSOWANIA CICHEGO CZYTANIA W MYŚL NOWYCH PROGRAMÓW.

Już Anderson w swej książce pt. *Ciche czytanie w świetle badań psychologicznych i pedagogicznych* podkreśla znaczenie w praktyce czytania cichego, czytania, które jest procesem syntezy i prowadzi do łatwiejszego ujmowania całości myśli. I nowy program języka polskiego uwzględnia również czytanie ciche, podporządkowując je innym celom na szczeblu I, innym na szczeblu II. W klasach pierwszej do czwartej „czytanie ciche, przy którem dziecko musi wzrokiem obejmować całe wyrazy — jest skutecznym środkiem opanowania techniki czytania", w klasach wyższych — „winno być dalej stosowane jako pewna metoda pracy, która uwzględnia indywidualne tempo pracy ucznia, pozwala mu lepiej wniknąć w treść czytanego utworu, a przez rozwijanie samodzielności przygotowuje go do samouctwa".*)

W książce *Czytanie w szkole powszechnej* (z cyklu „Jak realizować nowe programy szkolne") autorzy Wiącek i Ciepielewski wysuwają różne możliwości organizacji cichego czytania na różnych poziomach nauki. Będą to: loteryjki, odpowiedzi na pytania, poszukiwania wskazanych przez nauczyciela zdań, wyrazów, rozsypanki wyrazowe, zdaniowe, wierszowe itp. We wszystkich tych wypadkach podkreślona jest ważność urozmaicenia lekcji. Jak urozmaicić ciche czytanie? Zależy to w znacznej mierze od pomysłów nauczyciela.

Wspomnę tu o dwóch lekcjach, przeprowadzonych przez uczenice kursu V, w klasie III i V szkoły ćwiczeń. Tematy lekcyj: „Rozsypanka wierszowa" (klasa III) i „Segregowanie materjału pomocnego do opracowania — w przyszłości — wybranych tematów" (klasa V).

„Rozsypanka wierszowa".

Dzieci wymieniają tytuły znanych im wierszyków, poczem nauczycielka (seminarzystka, prowadząca lekcje) rozdaje koperty z kartkami, na których napisane są poszczególne zwrotki, składające się na całość wiersza. Ile rzędów dziecięcych w klasie,

*) Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania (tymczasowy), str. 263.

tyle różnych wierszy tak, że dzieci, siedzące koło siebie, otrzymują różne teksty. Zaciekawienie... Żywy błysk oczu. Co tam w kopercie być może? Na dane polecenie uczenice i uczniowie wyjmują z kopert karteczki (w każdej kopercie są 3 karteczki, t. j. 3 zwrotki) poczem układają je ze skupieniem i uwagą według treści wiersza. Łączy się z tem czytanie ciche, konieczne do uchwycenia sensu każdej zwrotki i powiązania ich w całość myślową. Po dokonaniu tej pracy zasłaniają papierem ułożone przez siebie wiersze. Jak ułożyły: czy dobrze, czy nie popełniły czasami błędu? Tu nauczycielka przypina do tablicy trzy duże kartony z wyraźnie i estetycznie napisanemi trzema zwrotkami pierwszego wiersza. Polecenie: „Przeczytajcie cichutko zwrotki tego wiersza i pomyślcie, jak je ułożyć, żeby miały sens".

Te dzieci, które ten sam wiersz uprzednio układały, garną się pierwsze do odpowiedzi. Marysia zgłasza taki projekt... Jaś inny; a jak sądzisz ty? — ty? Cała klasa myśli, wszystkie główki dziecięce pracują, zainteresowanie ogromne... Wreszcie zapanowuje zgoda, co do następstwa zwrotek. Trzy duże arkusze papieru zostały przypięte, jeden pod drugim według ustalonej kolejności. Następuje sprawdzenie. Ci uczniowie i uczenice, którzy identyczny wierszyk otrzymali, odsłaniają ułożoną samodzielnie rozsypankę, jeszcze raz czytają cichutko i porównują z dużą na tablicy. Kazik, Janek ułożyli dobrze i ty, ty także. „Ja muszę poprawić" woła Marysia. „Ja także" — mówi Henio. Poprawki dokonane. Czytanie głośne całości (trzech zwrotek w należytej kolejności) wyraziste... z modulacją głosu. Teraz można przystąpić do dalszego sprawdzania. Znowu trzy duże kartony, zawierające trzy zwrotki drugiego wiersza, znowu współudział całej klasy w ustalaniu koniecznego do korekty wzoru — sprawdzanie i czytanie głośne. W podobny sposób odbywa się sprawdzenie rozsypanek, ułożonych przez pozostałe dwie grupy dzieci. Nauczycielka stosuje jednak pewne urozmaicenia np. przypinanie nad kartonami numerków z cyframi: 1, 2, 3, wskazującemi kolejność zwrotek, wywoływanie kilkorga dzieci z przypiętemi nieuporządkowanemi kartkami (ze zwrotkami). Dzieci te inne dziecko ma ustawić tak, aby wszyscy w klasie z nauczycielką na czele wyrazili swą zgodę. Ostatni wierszyk (po sprawdzeniu rozsypanki) czytają uczenice i uczniowie kilka razy — z podziałem

na role. Jedno dziecko jest pieskiem, drugie koteczką, trzecie autorem. Nowa kombinacja: chłopcy jednocześnie mówią to, co mówi piesek, dziewczynki słowa kotki, nauczycielka — autora.

Na tem kończy się lekcja. W czasie pauzy słychać jeszcze powtarzanie łatwiejszych, zapamiętanych zwrotek, oraz długie, przeciągłe „hau, hau" występującego w wierszu Brysia.

Dużo trudności sprawił nauczycielce odpowiedni dobór wierszy. Chodziło o to, żeby posiadały one wartości wychowawcze, artystyczne, żeby nie były ani za łatwe, ani za trudne, żeby pomiędzy poszczególnemi zwrotkami zachodził możliwy do uchwycenia przez dzieci myślowy związek. (Trzy wiersze były przytem dostosowane do aktualnej pory roku — jesieni).

Warto jednak poświęcić czas na szukanie, warto się trudzić dla osiągnięcia celów, jakie dać mogą tego rodzaju lekcje. Ileż tu okazyj do cichego, a nawet głośnego czytania, tem samem do zdobycia koniecznej techniki z pominięciem tak częstej w szkole tradycyjnej monotonji i nudy... Ileż tu momentów, kształcących myślenie, ileż możliwości poznania indywidualnych cech psychicznych poszczególnych dzieci przez nauczyciela.

Czytanie ciche przeplatać należy w klasach młodszych czytaniem głośnem. Inaczej się sprawa predstawia na drugim szczeblu nauczania. Tu cała godzina musi być poświęcona czytaniu cichemu z koniecznem jednak uwzględnieniem zainteresowania dzieci i przygotowania ich do samouctwa. Te cele ma nauczyciel na względzie w lekcji, podanej na drugiem miejscu:

„Segregowanie materjału, pomocnego do przerabiania niektórych tematów." *)

Po krótkiej rozmowie, związanej z bieżącym ośrodkiem zainteresowania (polskie góry), nauczycielka zapowiada, o czem będą się dzieci uczyć w niedalekiej przyszłości. W związku z powyższem zapisuje tematy na tablicy:

1) Jesień.
2) Święto 11 listopada.
3) Zima.
4) Boże Narodzenie.

---

*) Tego rodzaju lekcja odbyła się w październiku 1934 r. w klasie V szkoły ćwiczeń.

Jak zebrać materjał pomocny do opracowania tych działów? Uczniowie proponują przeglądanie *Płomyków* oraz innych pism dla dzieci i młodzieży. Nauczycielka rozdaje przyniesioną plikę starych pisemek i gazet. W jaki sposób posegregować otrzymany materjał na cztery działy?

Co robić, gdy pisemko jest świeże, niezniszczone? Co robić, gdy dwa opowiadania, odnoszące się do różnych działów, znajdują się na jednej kartce?

Padają pytania, propozycje... Wszyscy myślą, szukają wspólnie dróg, sposobów wybrnięcia z wyłaniających się trudności. Zapada postanowienie, że czystych i całych numerów nie wolno rozcinać i niszczyć.

Potrzebne są porubrykowane arkusze papieru (odpowiadające czterym działom). Tu wynotowywać się będzie nazwiska autorów oraz tytuły artykułów. Luźne kartki lub wycinki ze zniszczonych egzemplarzy, odpowiednio do treści, należy wkładać do przygotowanych w tym celu teczek.

Gdy na odwrotnej stronie kartki o Bożem Narodzeniu znajduje się urywek, związany z tematem 11 listopada, to na kartce „11 listopada" trzeba dać odsyłacz „szukaj w teczce „Boże Narodzenie". Projekty słuszne zostają przyjęte, dzieci przystępują do pracy, czytają cicho z uwagą. Wszak trzeba zrozumieć, o co chodzi — trzeba wniknąć w treść, aby się nię pomylić i dobrze ocenić, do którego działu dany wiersz czy opowiadanie zaliczyć.

Ważne tu będą spostrzeżenia nauczyciela, „obserwacje, jak kto pracuje, jakie popełnia omyłki". Często wypadnie zająć się jednostkami, zostającemi wtyle, pomóc w zdobywaniu własnej metody pracy.

Co dadzą podobne lekcje?

Uwaga czynna oraz skupienie staną się na przyszłość stałymi towarzyszami czytania cichego, a umiejętność segregowania będzie pomocą w samokształceniu.

Czytanie ciche będzie się tu wiązało ze ściśle określonym i bezpośrednio dzieciom dostępnym celem. Wszelka bezmyślność okaże się nieprodukcyjną. Dziecko będzie się wdrażać do czytania ze zrozumieniem, co wraz z umiejętnością segregowania odda mu duże usługi w pracy samokształceniowej po ukończeniu szkoły.

Troki (woj. wileńskie). Irena Stankiewiczowa.

ROZSYPANKA
WYRAZOWA, WIERSZOWA I ZDANIOWA.

Testy inteligencji, sięgające początkiem swym niewiele poza obecne stulecie, przeszły już bogatą, żywą historję. Można w niej odróżnić trzy poglądy, reprezentowane przez trzy grupy pedagogów czy psychologów.

Jedną grupę stanowią twórcy testów i ich sympatycy, wierzący, że testy odegrają potężną rolę w życiu szkolnem, że życie to pchną na nowe, racjonalniejsze, niesztuczne tory, że usuną mylny, subjektywizmem przepojony pogląd nauczyciela na wychowanka.

Druga grupa uważa testy za środek bardzo niemiarodajny, bardzo wątpliwy, bo zależny od dużej ilości czynników, nie dających się opanować, a więc za środek właściwie bezużyteczny.

Obecnie daje się zauważyć zwycięstwo poglądu trzeciego: testy nie zastąpią nauczyciela, z jego możnością wczuwania się w życie dziecka, z jego możnością rozumienia dziecka, testy mogą być jedynie pewną pomocą dla poznania dziecka.

Taką drogę przebyła, dostając się do wrót szkoły dzisiejszej, rozsypanka wyrazowa, wierszowa czy zdaniowa. Rozsypanka, bliska krewna testu luk Ebbinghausa i testu kombinacji Masselona, znaną była zresztą już wprzód w praktyce szkolnej, ale jakby w stanie surowym, bez psychologicznego naświetlenia.

Rozsypanka ma bezwzględnie duże wartości kształcące. Dziecko przy jej rozwiązywaniu musi się oprzeć na swej inteligencji, bo staje przed nowem zadaniem, bo ma przed sobą nową trudność do zwalczenia (Stern). Musi ono dokonać również pewnego wysiłku myślowego: naginać swą myśl, podejmować pewne próby, budować pewne całości logiczne, by dojść wreszcie do uporządkowania. Dziecko musi przy układaniu całości sensownej wysilać uwagę swą pod względem intensywności i pojemności, by wszystkie elementy objąć, bo tylko wtedy ma możność ich przemienienia i odpowiedniego łączenia. Przy tem wszystkiem dziecko jest naprawdę aktywne, naprawdę pracujące samodzielnie, bo rozwiązanie przypadkowe rozsypanki może się zdarzyć nadzwyczajnie rzadko. Nie można również o tem zapo-

minać, że przy rozsypance dziecko dorabia się samodzielnego podejścia do rzeczy, swoistego sposobu przezwyciężania trudności.

Rozsypanka może być stosowana dla dwu celów: 1) dla „poruszania umysłu", dla rozrywki, dla odciągnięcia od jednego rodzaju pracy, więc dla ochronienia przed znużeniem — w tym wypadku spełnia ona rolę zagadki i 2) dla pogłębienia, czy odmiennego naświetlenia, czy zebrania wiadomości dzieci, czy wreszcie podkreślenia jakiejś myśli zasadniczej z pewnej dziedziny odnośnie do pewnego ośrodka czy zagadnienia. Ubocznym przytem niejako produktem jest pamięciowe opanowanie wiersza sposobem żywym a nie nudnego niekiedy powtarzania. Uboczną również jakgdyby korzyścią jest wprawa w czytaniu (gdyż rozsypanka — to urozmaicone czytanie ciche), i wyrobienie ortograficzne, jakie osiągamy przy ujmowaniu całościowem. Rozsypanka może być stosowana oczywiście w każdej klasie, choć częściej i właściwiej w klasach niższych.

Dla przykładu podaję przebieg lekcji z klasy drugiej. Po przepracowaniu ośrodka: „Kopanie ziemniaków", na lekcji końcowej dla zebrania wiadomości dzieci dajemy rozsypankę wierszową. Tok lekcji następujący:

1) przypomnienie wycieczki na kartoflisko i palenia ogniska,
2) przypomnienie poznanej czytanki o jesieni,
3) zaśpiewanie nowopoznanej piosenki o jesieni:

„W jesieni, w jesieni
Świat się w barwach mieni,
W kolorowe smugi
Łan się mieni długi.

Czerwone buraki,
Bronzowe ziemniaki,
Kapusta zielona
Stoi na zagonach".

4) rozdanie rozsypanki wierszowej (po jednej zwrotce, napisanej na czterech paskach papieru — po jednym wierszu na każdym pasku z wyjaśnieniem, że wiersze się układają parami):

„Włóżmy buty czy chodaki,
Idźmy w pole piec ziemniaki.
Blisko, blisko kartoflisko,
Zapalimy tam ognisko.

Po ułożeniu przez dzieci tej zwrotki dajemy następną:

Nie potrzeba wiele czasu,
Aby chróstu przynieść z lasu,
Z ogniem chłopcy wnet poradzą,
A ziemniaków matuś dadzą.

Wkońcu znowu osobno dajemy zwrotkę trzecią:

Smakowite, znakomite,
Takie sypkie, takie syte,
Nie potrzeba nawet soli,
Do ziemniaków z naszej roli".

5) odczytywanie wiersza przez poszczególne dzieci, ze specjalnem zwracaniem uwagi na odpowiedni sposób akcentowania.

Inny przykład:

Po przerobieniu w klasie drugiej ośrodka: „Przyszła zima", po podkreśleniu w pogadance radości z powodu nadejścia zimy, niosącej zdrowie po szkodliwych słotach jesiennych i po użyciu oraz wyjaśnieniu wyrazów, występujących w wierszu, dajemy czterowiersz:

„Prószy śnieżek, prószy,
Mrozik niezły trzyma,
Weselej na duszy,
Że nareszcie zima".

Czterowiersz ten rozbijamy na poszczególne wyrazy i wyjaśniamy dzieciom, że wiersze się zgadzają pierwszy z trzecim, drugi z czwartym, i że każdy wiersz zaczyna się dużą literą.

Wygląd klasy przy stosowaniu rozsypanek może zadowolić każdego nauczyciela, który się nie lęka swobodnej i samodzielnej pracy dzieci. Na każdej twarzy widać wysiłek myśli i ożywienie. Szybkie przesuwanie pasków drżącemi rękami wskazuje na przejęcie się zadaniem. Uśmiechy, przebiegające co chwilę przez twarze pracujących, świadczą o radości z triumfu, jaki daje każdy odpowiednio dobrany wyraz, wiersz czy zdanie.

Oczywiście w stosowaniu rozsypanki wyrazowej, wierszowej czy zdaniowej musi być zachowane odpowiednie ustopniowanie trudności. Musi ono być uwzględnione:

1) w organizowaniu ćwiczeń z rozsypanką i

2) w doborze odpowiedniego materjału.

W organizowaniu główną sprawą byłby czas wprowadzenia danej rozsypanki: po dokładnem czy pobieżnem poznaniu na innych lekcjach materjału, na którym również rozsypanka się opiera, czy też wreszcie tylko po nastawieniu uczniów na temat rozsypanki. Dalszą sprawą byłoby udzielenie odpowiednich wskazówek, które, niewiele przekształcone, mogą w bardzo dużym stopniu zmienić trudność. Wyjaśnienie, że od takiego zdania

zaczynamy, a na takiem kończymy, że wiersze zgadzają się ze sobą, układają się parami w ten a ten sposób, że zwrotki są tyluwierszowe, że myśli następują w danej rozsypance w takiej a takiej kolejności (np. jak poznawaliśmy dane zjawiska na wycieczce), to wszystko sposoby ułatwienia pracy syntetyzującej uczniów. Sposoby te mogą i powinny być stosowane dowolnie przy poszczególnych rozsypankach przez poszczególnych nauczycieli bądź do całej klasy, bądź do oddzielnych uczniów tak, jak to nauczycielowi podyktują jego znajomość klasy i jednostek, jego inteligencja i pedagogiczny takt. Miarą dobrania odpowiedniego sposobu zorganizowania rozsypanki będzie jej samodzielne rozwiązanie przez 75% mniej więcej uczniów. Wiersze może nauczyciel dobrać bądź z książek szkolnych, (tu trzeba pamiętać jednak, że wiele z dzieci wiersze te z własnej ochoty czyta i że wtedy trudność rozwiązywania jest niejednakowa), bądź z książeczki Gnoińskiej pt. *Nauczanie wierszy w pierwszej klasie*, bądź ze zbiorków poezyj Konopnickiej*) lub Jachowicza,**) bądź z *Płomyka*, bądź wreszcie z innych wydawnictw. Nie należy używać do rozsypanki wierszy lirycznych, wierszy, mających wzruszyć, wstrząsnąć, dać przeżycie natury emocjonalnej. Zdania, będące syntezą pewnego dorobku, zaczerpnie nauczyciel z pogadanek z dziećmi lub ułoży sam, najlepiej wyczuwając zainteresowania, dokładne wiadomości czy słabe punkty dzieci, najlepiej znając cel, o którego podkreślenie przedewszystkiem mu chodzi.

Jedna jest trudność przy stosowaniu rozsypanek: powinna ona być w ręku każdego dziecka, to zaś przy obecnej ilości dzieci w klasach wymaga jużto dużej straty czasu nauczyciela na przygotowanie odpowiedniej ilości egzemplarzy, jużto odpowiedniego zorganizowania tego rodzaju, by np. dzieci ze starszych klas czyniły to dla swych młodszych kolegów.

Rozsypanki powinny być stosowane częściej, a nie, jak dotąd niestety niejednokrotnie bywało, jedynie na lekcjach pokazowych, na egzaminach praktycznych, konferencjach rejonowych itp., gdzie koledzy stosowali rozsypanki bez należytego przemyślenia, bez odpowiedniego wdrożenia i nastawienia dzieci. Ta

*) M. Konopnicka: *Poezje dla dzieci.* Wyd. M. Arcta, zł 4,—.

**) St. Jachowicz: *Powiastki i bajki* z ilustracjami. Wyd. Księgarni św. Wojciecha, zł 2,20 (brosz.).

lekkomyślna pogoń za efektem powoduje nieraz załamanie się lekcyj, to też stokroć lepiej będzie we własnym dobrze zrozumianym interesie raczej wcale nie wprowadzać rozsypanek, zorganizowanych źle.

W każdym razie trud, włożony umiejętnie w organizowanie rozsypanek, opłaca się w zupełności, jeśli zważymy, jakie korzyści one dzieciom niosą, jakim promieniem ożywczym przez pracę szkolną przebiegają, a jak mało mają w sobie ryzyka i niepewności wyniku.

Ostrowiec (woj. kieleckie). Jan Kulpa.

OPRACOWYWANIE CZYTANEK ZIMOWYCH W KLASIE DRUGIEJ SZKOŁY POWSZECHNEJ NA WSI.*)

I.

Najpierw przypomnimy sobie, co mówi nowy program z języka polskiego o czytankach i czytaniu, a następnie pokrótce uwagi programowe zinterpretujemy pod kątem opracowywania czytanek zimowych w klasie drugiej szkoły powszechnej na wsi.

W „Uwagach do całości programów poszczególnych przedmiotów" czytamy w rozdzialiku „Czytanie" (str. 262):

„Czytanki służą jako materjał wzbogacający umysł dziecka pewną treścią, dostarczają przeżyć i sugestji w kierunku wychowawczym oraz nasuwają tematy do ćwiczeń w wypowiadaniu się i pisaniu.

Treść czytanek dla każdego poziomu winna grupować się około omawianych tematów. Z założenia przytem osi programowej wynika, że czytanki muszą tworzyć zwartą, planową, zarówno w obrębie poszczególnych klas, jak i w obrębie całego szczebla, wreszcie całej szkoły zamkniętą całość, nie mogą zaś być zbiorem luźnych, przypadkowo zestawionych i żadną myślą przewodnią niepowiązanych ze sobą wyjątków poezji i prozy. Dotyczy to również i I roku nauczania".

„Warunkom powyższym odpowiadają tylko takie wypisy, w których treść czytanek jest zgrupowana dokoła zasadniczej osi ideowej. Wypisy jednak (kolejność czytanek) nie powinny stanowić o toku pracy na lekcjach języka polskiego: czytanki dobieramy odpowiednio do tematów, jakie nasuwają bieżące wydarzenia, uroczystości itp., tudzież do potrzeb korelacji języka polskiego z innemi przedmiotami.

*) Czytanki z książki dla drugiej klasy wiejskich szkół powszechnych B. Kubskiego, M. Kotarbińskiego i E. Zarembiny.

„Cechy dobrego czytania głośnego są następujące: wyraźne i poprawne wymawianie poszczególnych wyrazów, zachowanie przestankowania, uwzględnianie akcentu logicznego', czytanie z odczuciem. Wszystkie te cechy stanowią istotę czytania dobrego i wyrazistego. Umiejętność takiego czytania osiąga się drogą stopniowych ćwiczeń".

„W pierwszym i drugim roku nauczania wysiłek nauczyciela skupia się przedewszystkiem około opanowania techniki czytania w najelementarniejszym zakresie. Należy jednak starać się, aby już przy pierwszych poznawanych wyrazach unikać czytania mechanicznego, lecz przez wytworzenie zainteresowania pobudzić do czynnego udziału wyobraźnię, uczucie i umysł". „Wzorem dobrego czytania może być stosowane od czasu do czasu czytanie nauczyciela".

Uwagi te dotyczą wogóle czytanek i czytania w szkole powszechnej. Należy więc je zinterpretować z punktu widzenia pracy w klasie II wogóle, a w szczególności pod kątem pracy wychowawczo-dydaktycznej w zimie na wsi.

W uwagach tych podkreśliliśmy (rozstawnym drukiem!) te zwroty i wyrażenia pedagogiczne, które mają zasadnicze znaczenie dla racjonalnego opracowywania czytanek i w tej klasie, tak w ciągu całego roku, jak i okresie zimowym.

Celem zdania sobie sprawy dokładniej z praktycznego sensu interesującego nas zagadnienia, ujmiemy je poprostu w kilka zasadniczych punktów. A więc:

a) Czytanki zimowe:

1) mają wzbogacać umysł dziecka treścią, przedewszystkiem wsiową, to znaczy taką, która zawiera w sobie zabawy, zajęcia i prace dzieci, ich pragnienia i troski świąteczne i codzienne, oraz życie i pracę dorosłych, okiem dziecka widziane w okresie zimowym;

2) mają dostarczać przeżyć i sugestyj wychowawczych w rodzimym kulturalnym duchu wsi i jej ścisłego związku z Rzeczypospolitą;

3) winny zawierać w sobie dużo ciekawych tematów do ćwiczeń w wypowiadaniu się i pisaniu dzieci.

b) Treść czytanek zimowych winna:

4) grupować się około omawianych tematów w zimie, a te powinny tworzyć jedną określoną, zwartą i planową całość, będącą czołowym problemem w danym czasie i w tej klasie — mającą

w sobie główną myśl przewodnią, którą staramy się zrealizować w ciągu tego okresu;

5) być z temi tematami zwartą i zharmonizowaną w tym sensie, aby je potwierdzała, uzupełniała, rozszerzała i pogłębiała, a niekiedy i wprowadzała w myśli i ideę przewodnią tematów omawianych;

6) wiązać w organiczną całość z czytankami jesiennemi i wiosennemi — główną ideą przewodnią całorocznej pracy w klasie drugiej, to znaczy winna być nasycona takiemi myślami, które wejdą w treść głównej idei wychowania i nauczania na tym poziomie.

c) Układ treści czytanek zimowych winien:

7) odpowiadać powyższym warunkom i wskutek tego nauczyciel opracowuje dla swej klasy w swej szkole tok postępowania, to znaczy dobiera czytanki z wypisów do właściwych tematów, jakie w danej klasie, szkole i wsi nasuną mu bieżące wydarzenia, uroczystości itp.;

8) również odpowiadać potrzebom korelacji języka polskiego z innemi przedmiotami w tej klasie.

d) Czytanie w zimie winno nadal:

9) skutecznie zmierzać do opanowania techniki czytania w najelementarniejszym zakresie, to znaczy dzieci mają czytać poprawnie przy końcu tego okresu mniej więcej od 40—60 wyrazów na minutę takiego druku, jaki jest w ich książeczkach;

10) być tak organizowane, aby dzieci miały możność unikania czytania mechanicznego to znaczy monotonnego, bezmyślnego i szablonowego, słowem: typowo szkolarskiego;

11) mieć na uwadze cel „dobrego wyrazistego czytania", do którego w tym okresie cokolwiek w granicach możności mają się dzieci przybliżyć.

e) Dobre czytanie może odbywać się:

12) gdy czytanki są ciekawie napisane, to znaczy zgodnie z tendencjami psychologicznemi dzieci; tendencjami iluzyjnemi, zabawowemi i realnemi;

13) gdy dzieci będą naprawdę zainteresowane niemi poto, aby w następstwie ich wyobraźnie, uczucia i umysły zostały pobudzone do czynnego udziału w nauce czytania.

Mamy więc tutaj trzynaście aktualnych uwag pedagogicznych, organizacyjnych i metodycznych. Uwagi te ujęte są w punkty „a", „b", „c", „d", „e". W punkcie „a" określone są zadania pedagogiczne czytanek zimowych; w „b" — warunki wychowawczo-dydaktyczne, którym treść czytanek winna odpowiadać; w „c" — warunki organizacyjne, dotyczące układu czytanek; w „d" — zadania czytania i w „e" — właściwości i wskazania psychologiczno-metodyczne, których należy przestrzegać i zachowywać.

Przytem należy podkreślić, że punkty „a" i „b" (jakby klamrą) zasadą psychologiczno-wychowaczą spinają nam aktualne uwagi pedagogiczne i metodyczne. Z uwag tych wynikają dalsze konsekwencje naszego postępowania, którego zadaniem będzie praktyczne opracowanie najwłaściwszego planu realizacji. Spróbujemy więc w ogólnych zarysach ten plan przykładowo nakreślić.

II.

Zycie człowieka na wsi (a więc i dzieci) związane jest z życiem i pracą przyrody. Człowiek wsiowy obcuje z przyrodą, współżyjąc i współpracując z nią od rana do nocy: wiosną, latem i jesienią. W miarę zbliżania się zimy ustaje to wiosenno-letnio-jesienne obcowanie: gorące w wysiłku i trudzie, staranne, pilne i punktualne w wykonaniu twardem i hardem prac polnych, dostojne i nabożne przy siewie i zbiorze, naprzemian radosne i smętne przy obserwacji i pielęgnacji roślin. — Wszystko to stanowi treść emocjonalną i umysłową tego obcowania człowieka wsi z przyrodą.

To obcowanie z przyrodą w okresie prac polnych: z przyrodą łagodną i groźną, dobroczynną i zawistną, twórczą i burzącą, kapryśną, nieznaną i tajemniczą; — przyrodą, od której on czuje się uzależniony, całkowicie w zimie ustaje: — przyroda, otulona białym kożuchem zimowym, śpi i odpoczywa w twardym śnie w ogrodach, na łąkach, polach i lasach.

Odpoczywa też i człowiek wraz z całą swoją rodziną w tym sensie, że pozostają mu tylko zajęcia i prace w zagrodzie i domu oraz marzenia, troski i myśli o przyszłej pracy wiosennej, ujmowanie niekiedy w konkretne plany działania i postępowania.

Dzieci też mają dużo czasu do nauki i zabawy oraz do snucia złotej nici marzeń dziecięcych.

Zaszły więc tutaj gruntowne zmiany w życiu i pracy ziemi, matki-żywicielki, w świecie roślinnym i zwierzęcym (a w ścisłym związku z niemi) i w życiu człowieka i dzieci. Zmiany te są tak wielkie i różne, że okres zimowy jest antytezą okresu wiosenno-letnio-jesiennego; jest obrazem, choć mocno związanym z poprzedniemi i od nich uzależnionym w warunkach bytowania rodziny wsiowej i wszelkiego rodzaju żywizny domowej, jest obrazem zupełnie innego życia, pracy, zajęć, rozrywek i zabaw dorosłych i dzieci. Jest to poprostu obraz zimy w zagrodzie i wiosce, związany mocno z obrazem zimy w przyrodzie wogóle.

Obraz ten dla klasy drugiej w ramach środowiska dziecka (a zwolna i nieznacznie wykraczając tylko poza te ramy niektórych tematów) stanowi główne źródło, nieocenioną kopalnię pierwszorzędnych tematów, ciekawych i interesujących dla dzieci, a wdzięcznych do opracowania w szkole. Nauczyciel, opracowując je, dobrze spełni swoje zadanie w stosunku do wsi, bo nie będzie prowadził pracy wysferzającej młode pokolenie wsiowe, i w stosunku do państwa, gdy będzie w ciągu całego okresu uczył dzieci poznawać i kochać świadomie „obraz zimy" w najbliższej dzieciom ojcowiźnie, która w następnych etapach pracy stanie się podstawą do ogarnięcia całej ojczyzny.

Obraz zimy, jak wynika z krótkich i bynajmniej nie wyczerpujących uwag, przedstawia bogatą treść wychowawczą dla danej klasy. Oto treść ta mieści się w pięknie zimy poza otoczeniem domowem, w pielęgnacji dobytku i innych zajęciach i pracach gospodarskich, w pracach domowych jednostkowych i wspólnych, w zwyczajach i obyczajach zimowych, jak np. zbieranie się na wspólne gadki-czytania, zabawy, prace, świętowanie itp. W samorzutnych zajęciach i zabawach dzieci, jak np. majstrowanie sanek, łyżew itp.

Takich i tem podobnych wartościowych dla pracy szkolnej przejawów życia codziennego i świątecznego dorosłych i dzieci będziemy mieli bardzo dużo; dadzą się one ująć w zupełnie konkretne tematy zimowe, aktualne w czasie od 15 stycznia do końca zimy. Oto one:

1. Wspomnienia dzieci ze świąt Bożego Narodzenia: wspólna wieczerza wigilijna, choinka, śpiewanie kolęd i pastorałek, obwiązywanie drzew słomą, karmienie zwierząt w wieczór wigilijny, pasterka w kościele, odwiedzanie się wzajemne, składanie życzeń świątecznych i noworocznych, chodzenie „z gwiazdą“, „z szopką“, „z Herodem“ itp., Trzej Królowie i związane z tem świętem zwyczaje. Wszystko to dzieci przeżyły przecież razem z całą rodziną i najbliższemi w wiosce. Przeżycia te cechuje duch wzajemnego przywiązania, przebaczenia, pojednania i braterstwa człowieka z człowiekiem, z najbliższym światem przyrody domowej i pozadomowej.

Podejmując te tematy poświąteczne, mamy tak pokierować ich opracowaniem, żeby dzieci tego ducha bożonarodzeniowego, swojskością i ojcowizną przesiąkniętego, jak najbardziej świadomie i mocno przeżyły jeszcze raz w szkole po ferjach świątecznych. Starczy nam tych wspomnień na cały tydzień, bo więcej czasu nie będziemy mogli poświęcić temu zagadnieniu.

Z niem zwiążemy takie czytanki jak: „Historja złotej szyszki“, „Choinka w szkole“, „Dzieci i ptaki“, „Dlaczego kotek tak się często myje“ i „Dary trzech króli“.

Kilka z tych czytanek były już opracowane przed świętami, więc teraz tylko wyzyskamy je z innego punktu widzenia. Materjał ten uzupełnimy wierszami, kolędami, przysłowiami, legendami i baśniami.

Materjał ten również dostarczy nam wdzięcznych tematów i do innych przedmiotów nauczania. Wyzyskamy go całkowicie w ciągu tego czasu.

Podczas tej pracy całotygodniowej nie trzeba tracić z oczu myśli przewodniej naszej pracy, stosunku dziecka do tych zagadnień i konkretnych wiadomości i umiejętności, jakie dzieci mają nabyć w ciągu tego czasu.

2. Wykorzystywanie darów ziemi w okresie świąt Bożego Narodzenia i po świętach przez rodzinę i zwierzęta domowe i pozadomowe: potrawy bożonarodzeniowe ze zbóż i jarzyn, potrawy poświąteczne, karmienie zwierząt w domu, dokarmianie ptaków poza domem przez dzieci i dorosłych, prace matki i rodziny przy przygotowaniu pożywienia dla ludzi i zwierząt, prace i zajęcia ojca

w gospodarstwie w ścisłym związku z wykorzystaniem plonów ziemi, jak np.: młócka, mielenie zboża, przechowywanie go dla życia i siewu itp., współpraca całej rodziny i pomoc wzajemna innych ludzi i zwierząt w tych pracach, korzystanie dzieci ze współpracy i wzajemnej pomocy: rodziców, rodzeństwa i innych ludzi.

Myślą przewodnią w ciągu tego tygodnia będzie współpraca, wzajemna pomoc i współżycie w ramach rodziny i w najbliższem jej otoczeniu, przy zajęciach i pracy dla celów zaspokojenia najpierwszych potrzeb życia. Tutaj więc zaciskają się przyjaźnie dłonie przy pracy i zajęciach do wspólnego wysiłku i przy wspólnem spożywaniu jego owoców. I to jest myśl przewodnia tego tygodnia, ściśle związana z myślą przewodnią poprzedniego.

Z temi tematami będą nam się ściśle wiązały czytanki: „Kogutek w miseczce", „Bartuś zbiera chróst", „Młynarz", „Kłopoty z piecem", „Mam ja kromkę chleba", „W kuźni". Czytanki te są krótkie i jest ich niewiele. Dlatego też uzupełnimy je odpowiednio wybranemi opowiadaniami, powiastkami, wierszami, baśniami, bajkami, przysłowiami itp. Możemy także sami, gdy posiadamy minimalne uzdolnienia literackie, układać krótkie powiastki do niektórych tematów w duchu właściwym tendencjom wychowawczym. Z materjałem tym ściśle wiążemy materjał i z innych przedmiotów nauczania.

3. „Imieniny Pana Prezydenta": Pan Prezydent gospodarzem Polski, praca Pana Prezydenta Ignacego Mościckiego dla dobra gospodarstwa naszych rodziców. — Zebrane przez dzieci wiadomości o wartości nawozów sztucznych dla użyźniania pól i dobrych plonów. Dlaczego obchodzimy dzień imienin Pana Prezydenta, jak ten dzień uczcimy w naszej klasie, co przygotujemy do programu „Dnia imienin w szkole"? Pan Prezydent i dzieci.

Myślą przewodnią tego tygodnia pracy z dziećmi będzie wzbudzenie szerszych uczuć dla majestatu Rzeczypospolitej i wskazanie na wartość wysiłku i pracy jednostkowej i wspólnej w klasie, w szkole i w domu dla budowania Polski w naszem środowisku.

Z tematami temi wiążą się czytanki: „Chrześniak Pana Prezydenta", „Czem kto będzie", „Dla Polski".

Uzupełnimy te czytanki odpowiedniemi opowiadaniami i wierszami. Wyuczymy śpiewać jednej zwrotki „Hymnu", udekorujemy należycie klasę, zbierzemy odpowiednie wycinki z gazet — zrobimy z nich album, zrobimy albumik z życzeń dla Pana Prezydenta i Polski itp.

Tydzień ten winien cechować nastrój radosny i świąteczny.

4. Prace przy wyrabianiu naszych ubranek: — wspomnienia o hodowli lnu, — sianie, pielenie, wyrywanie, suszenie, zbieranie w snopki, obijanie lub młócenie, wiązanie w pęki, moczenie, suszenie, międlenie, czesanie, przędzenie, „kądzielnice", motanie, („talka"), pranie przędzion, suszenie, farbowanie w miarę potrzeby, zwijanie w kłębki (wijaki), snucie (snowalją), nawijanie na krosna, wyrabianie płótna (krosna), szycie koszul i ubranek itp. Wszystko to są prace, stanowiące bardzo wdzięczne tematy do opracowania i wartościowe pod względem wychowawczym i kształcącym. Gdy zostaną opracowane, dzieci zauważą, że dużo trudu, wysiłku i pracy różnej potrzebują ich ubranka, w których chodzą. I rzeczywiście tutaj widać jest realnie ścisły związek pomiędzy temi pracami, ich ścisłą zależność, rolę narzędzi, używanych do tej pracy, i osób, wyrabiających te narzędzia, oraz ścisły związek prac na polu wiosną, latem i jesienią z pracą w domu zimą.

Historja więc ich np. koszuli, to historja określonej pracy jednostkowej i wspólnej, nacechowanej wytrwałym trudem, cierpliwością, dokładnością itp. Z temi tematami wiążą się następujące czytanki: — „Mama przędzie". Brak czytanek w książce dziecinnej musi być tutaj zastąpiony wybranemi powiastkami i czytankami, oraz wierszykami z innych książek, zawierających odpowiednie rzeczy do opracowania. Ponadto tematy te wysuną nam szereg zagadnień do układania z dziećmi wspólnych opowiadań.

5. Zimowe zabawy dzieci: saneczkowanie, jazda na łyżwach, lepienie bałwana, zabawa w śnieżki, jazda na nartach, zabawy na lodzie, zabawy i gry pokojowe itp.

Opracowując te tematy, zwrócimy uwagę na przyjemności zimy i prace dorosłych, włożone w wyrabianie przyrządów do zabaw zimowych, jak np.: sanki, łyżwy itp. Uwzględnimy też i inne warunki niezbędne, aby zabawy mogły się odbywać.

W ścisłym związku z temi tematami będziemy mieli do opracowania czytanki: — „O tem, jak śniegowe bałwanki porwały

dzieciom sanki“ i „Watowe ludki“, oraz „Historyjkę w obrazkach“.

6. Pomoc dzieci dla rodziców i ich zajęcia domowe: dzieci pomagają robić porządki swoim mamusiom, palenie w piecu, przynoszenie drzewa, pomoc przy gospodarstwie domowem, odrabianie lekcyj, czytanie książeczek i pisemek dla rodziców, czytanie dla siebie itp.

Przy opracowywaniu tych tematów zwrócimy uwagę na wartość prac dzieci dla nich samych, rodziców i innych ludzi w naszej miejscowości. Uwzględnimy czytanki: — „Bartuś zbiera chróst“, „Kłopoty z piecem“, „Ścieżka w śniegu“.

7. Zimowe prace rzemieślników: — „W kuźni“, „W stolarni“, „W pracowni krawca“, „W warsztacie szewckim“ itp.

Do tych zagadnień będziemy musieli wybierać czytanki z innych książek lub ułożyć je sami, gdyż w książeczkach dziecinnych ich nie mamy.

Przy opracowaniu tych zagadnień trzeba zwrócić uwagę dzieci na związek pracy rzemieślników z pracą i życiem zimowem rolników, wyrażający się we współpracy i współżyciu.

8. Opieka ludzi, dzieci i dorosłych, nad zwierzętami domowemi i pozadomowemi: karmienie zwierząt domowych, przygotowanie pokarmów dla nich, dokarmianie ptaków itp. Tu trzeba zwrócić uwagę na związek życia zwierzęcego z życiem i pracą wsi. Czytanki: — „Jak zwierzęta szły do babulki zimy po ciepłe ubranie“, „Narzekanie zająca“, „Dzieci i ptaki“, „W lesie przed wiosną“. To uzupełnimy innemi ułożonemi.

9. Obraz zimy w życiu ludzi i zwierząt. Przeprowadzimy tu zestawienie opracowanych zagadnień i czytanek i ujmiemy je syntetycznie.

III.

Mając określony zgrubsza materjał czytankowy, zkolei nasuwa się nam zagadnienie ujęcia tego materjału. Chodzi tu o to, żeby wykorzystać go jak najbardziej wszechstronnie, nietylko w zakresie nauczania języka ojczystego w tej klasie, ale i wogóle pod względem wychowawczym i dydaktycznym. Wskutek tego istotnem zagadnieniem następnem z punktu widzenia realnej pracy z dziećmi jest sprawa ujęcia zakreślonego materjału — czytanko-

wego, tak na poszczególnych lekcjach, jak i na wszystkich razem w ciągu całego okresu.

Sposoby ujęcia tego materjału mogą być różne. Jednak z pośród nich nie wszystkie będą odpowiadały tendencjom programu języku ojczystego i nie wszystkie będą zmierzały konkretnie do osiągania wytkniętych zadań wychowawczo-kształcących, na jakie wskazywaliśmy i jakie pokrótce określiliśmy w częściach poprzednich. Zatem musimy wykluczyć te wszystkie, które nie będą uwzględniały właściwości psychicznych dzieci (np. skłonności zabawowe, iluzyjne, popędy do ruchu, działania itp.), jak również i te, które nie będą liczyły się z elementami umysłu dziecięcego (jak np. animizm, egocentryzm itp.), a także i te, które nie uwzględniają takich elementów, jak np. barwnej, żywej akcji oraz samorzutności dziecka, ruchu, mimiki itp.

Wszystkie więc sposoby, które nie liczą się z cechami psychiki dziecka, muszą być pominięte, a przedewszystkiem takie pozostałości dawnej szkoły, jak czytanie kursoryczne, stataryczne itp. Trzeba tu bowiem pamiętać, że nowe zadania i nowa treść wymagają i nowych sposobów ujęcia.

Jakie są więc te sposoby, pokrótce przypomnimy i scharakteryzujemy. Przedewszystkiem musimy tu zaznaczyć, że sposoby te wynikają konsekwentnie z zakreślonej treści tematów, z treści i formy czytanek i są z niemi integralnie związane. Przytem kilka czytanek powtarza się w kilku tematach, a to dlatego, że one nadają się do ujęć z „różnych punktów widzenia".

Najwygodniejszym sposobem ujęcia materjału tematowego i czytankowego będzie ujęcie biologiczne, to znaczy takie, które pozwoli dzieciom ujmować treść od strony dynamicznej, a nie statycznej. One to pozwoli im także brać pod uwagę kompleks dostępnych zjawisk życiowych, tworzących określone sceny, nie ich poszczególne fragmenty, będące drobnemi wycinkami z całości, nacechowanej ruchem, działaniem różnorodnem i bogatem. W całości tej wiele konkretnych szczegółów życia wzajemnie się o siebie zazębia i daje dzieciom żywy obraz, bogaty w ciekawą treść, która mogła być przez nie wszystkie w sposób czynny i samodzielny chwytana i omawiana. A dlaczego? — Najogólniej odpowiemy, że w takim żywym obrazie każde dziecko będzie miało możność coś ciekawego podpatrzyć, po swojemu

ująć i w ten lub inny sposób, właściwy danemu dziecku, powiedzieć o tem: słowem, ruchem, gestem, mimiką, rysunkiem odręcznym na tablicy lub zeszycie itp. To będzie pierwszy ogólny, z którego będą wyniki następne.

Drugim sposobem ujmowania materjału, wynikającym z ujęcia biologicznego i będącym jego odmianą, ściślej określoną i dostosowaną do właściwych zagadnień, będzie ujęcie zabawowe. Tego rodzaju ujęcie głównie charakteryzuje się tem, że zagadnienia, traktowane zabawowo, nasycone są pierwiastkami pracy, a więc celami lekcji, których świadomy jest nauczyciel, a które dla dzieci są jakby ukryte i dostępne przez zabawę. Ponieważ zabawa ma charakter anomiczny, a praca heteronomiczny, to ujęcie zabawowe w znaczeniu wychowawczem i dydaktycznem będzie splotem cech anomji z cechami heteronomji. To organiczne powiązanie anomji z heteronomją jest istotą ujęcia zabawowego. Mówiąc o zabawach zimowych i opracowując ten temat, będziemy starali się (a to nam się z łatwością uda) o zapoznanie dzieci z temi rzeczami i zjawiskami, które są niezbędne i konieczne do poznania, aby zabawy mogły się odbywać. Przykład: wybieramy się z dziećmi na ślizgawkę. Będziemy jeździli na łyżwach. Jazda wymaga nauczenia się, co można osiągnąć drogą ćwiczeń na lodzie. Przed ćwiczeniami wyłoni się cały szereg aktualnych spraw, które siłą rzeczy zaciekawią dzieci i na lekcjach w klasie muszą być opracowane. Dopiero po opracowaniu, czyli po zapoznaniu się z elementarnemi warunkami jazdy i obchodzenia się z łyżwami, będziemy mogli przystąpić do ćwiczeń. Jazda jest czynnością anomiczną, przygotowanie — heteronomiczną. Obydwie te czynności wzajemnie się łączą i jedna bez drugiej obejść się nie może w praktycznem zastosowaniu. — Ten przykład wyjaśnia nam istotę zabawowego ujęcia materjału lekcyjnego.*)

Trzecim sposobem ujęcia materjału, będzie ujęcie teatralizacyjne (sceniczne). Istota tego ujmowania polega na naturalnem i niewymuszonem udramatyzowaniu treści tematów lekcyjnych, nadających się do tego. Naprzykład: tematem zajęć naszych jest „chodzenie z gwiazdą". Dzieci poprostu odtworzą nam

*) Porównaj z pracą moją: „Z lekcyj zimowych w kl. I-szej". *Przyjaciel Szkoły*, Nr. 3 i 4 r. 1934.

w klasie, jak to się odbywa na wsi. W ścisłym związku z odtworzeniem wysunie się dużo spraw, które trzeba będzie omówić, aby tego rodzaju przedstawienie mogło nam oddać prawdziwą treść tego zwyczaju. Sprawy te będą istotną treścią lekcji. Wogóle temat: „Wspomnienia dzieci ze świąt Bożego Narodzenia" nadaje się niemal w całości do ujęcia teatralizacyjnego.

Czwartym sposobem ujmowania materjału lekcyjnego będzie podejście od strony zajęć rękodzielniczych dzieci. Istota tego ujęcia polega na wytworzeniu przez dzieci potrzebnych rzeczy w ścisłym związku z uroczystościami szkolnemi itp., z któremi się wiązać będą i inne prace. Przykład: opracowanie „Imienin Pana Prezydenta" osnujemy na tle wykonywania właściwych dekoracyj w klasie. Praca ta wtedy powinna być rozłożona na tyle dni, ile poświęcimy temu zagadnieniu. W ścisłym związku z pewną partją dekoracji będziemy realizować treść zagadnienia.

Mamy więc tutaj podane cztery sposoby ujmowania materjału lekcyjnego. Pierwszy sposób (biologiczne ujęcie) jest najogólniejszy i stanowi tło do następnych trzech, które są w istocie też ujęciami biologicznemi, tylko ściśle określonemi i mającemi praktyczne zastosowanie skuteczne tylko do właściwych tematów, a więc nie do wszystkich, ale do wybranych i nadających się najlepiej do zastosowania jednego z tych następnych trzech sposobów: ujęcie zabawowe, teatralizacyjne i na tle pracy rękodzielniczej.

Oczywiście, że podane sposoby opracowywania czytanek w klasie drugiej wymagać będą ujęcia szczegółowego w poszczególne lekcje, których przykładów tutaj z powodu ograniczonych ram artykułu podać narazie nie możemy. Jednak mając ogólne wytyczne, nie trudno będzie opracować lekcje takie zupełnie samodzielnie.

Augustów (woj. białostockie). Józef Witek.

Nauczyciel musi wszelkiemi sposobami starać się, by rzecz czytana została jak najdokładniej zrozumiana, by stała się duchową własnością i osobistą sprawą uczniów. Wiadomo, że mówiąc między sobą, stwarzając słowny wyraz każdorazowego przeżycia, umieją z należytą siłą akcentować i wokalnie wyrażać uczucia. Gdy przychodzi do czytania, ekspresja staje się bezduszna, drewniana. Dlaczego?...

Jan Biliński: *Nauczanie języka polskiego w niższem gimnazjum i wyższych klasach szkół powszechnych.*

NOWE KSIĄŻKI.

Szan. Czytelnikom oznajmiamy, że w nowym roku wydawniczym naszem szczególnem staraniem będzie możliwie wcześnie i za pomocą oryginalnych notatek informować o wszystkich nowych książkach, jakie mogą lub powinny zainteresowść Nauczycielstwo szkół powszechnych. Na początku wakacyj zimowych wysłaliśmy w tym celu wszystkim, którzy zgłosili chęć do współpracy w dziale recenzyjnym, odpowiednie wskazówki wraz z wykazem nadesłanych książek, dotąd nieomówionych. — Poniżej ogłaszamy pierwsze kolejno otrzymane oceny.

Szan. Współpracownikom dziękujemy za żywy oddźwięk, jakim odpowiedzieli na naszą „odezwę". Książki i broszury wysyłaliśmy zaraz po nadejściu „wykazu życzeń": na późniejsze zgłoszenia mogliśmy oczywiście tylko odpowiedzieć — drukowanym komunikatem — że książki zostały w międzyczasie wysłane innym recenzentom. W następnym zeszycie dział „Nowe książki" będzie obszerniejszy, przyczem na końcu podamy tytuły nowo nadesłanych książek, które zaopatrzymy w odpowiednie graficzne znaki, aby Szan. Współpracownicy zorjentowali się, czy Redakcja ma już gotową ocenę lub wzmiankę, albo prosi o zgłoszenie się chętnych do opracowania obszerniejszego streszczenia lub krótszej notatki. (Bylibyśmy już w tym numerze dali pierwszy wykaz „Książek nadesłanych", ale do chwili druku niniejszego, czwartego, arkusza nie nadeszły jeszcze z odlewni czcionek zamówione gwiazdki i znaczki.) Ponawiamy prośbę, by rękopisy do działu ocen były wykonane bardzo czytelnie, ewent. na maszynie, bo oddajemy je do zestawu linotypowego innej drukarni.

Szan Księgarnie Wydawnicze prosimy — w związku z reorganizacją naszego działu bibljograficznego — o łaskawe nadsyłanie egzemplarzy recenzyjnych Swoich nowości wydawniczych, które wchodzą w zakres zainteresowań nauczyciela szkoły powszechnej, przyczem prosimy zaznaczyć za każdym razem cenę katalogową danej książki. Przecież podajemy zawsze przy tytule książki jej objętość i cenę, szczegóły również ważne dla czytelnika recenzji. Red.

*

Piotr Gasparri: KATECHIZM KATOLICKI. Z IV wydania łacińskiego przetłumaczył ks. Korzonkiewicz. Nakład Księgarni św. Wojciecha, Poznań 1934. Str. XIX 487. Cena zł 9,60.

Z radością witamy w polskiej szacie, długo upragniony, źródłowy katechizm pióra — w tych dniach zmarłego — Kardynała Gasparriego. „Katechizm katolicki", który mamy przed sobą, nie jest tłumaczeniem kompletnem oryginału. Zawiera tylko katechizm „dla osób dorosłych, które pragną zdobyć pełniejszą znajomość nauki katolickiej"; opuszczono zaś inne części, które zawiera oryginał. Całość dzieli się na 12 rozdziałów, w których wyłożono w formie pytań i odpowiedzi prawdy katechizmowe z odnośnikami do źródeł, cztery dodatki oraz część ostatnia, bardzo ważna, a zawierająca świadectwa soborów powszechnych, papieży, ojców Kościoła i świętych kongregacyj rzymskich, dotyczących powstania, sformułowania, czy wytłumaczenia i udowodnienia poszczególnych prawd katechizmu.

Dodatki są następujące:

I. Schemat konstytucji o „Małym katechiźmie", zmieniony podług poprawek, dopuszczonych przez Kongregację generalną;

II. Dekret św. Kongregacji Sakramentów o wieku, w którym należy dzieci dopuszczać do pierwszej Komunji św.;

III. O tych, co znajdują się w niebezpieczeństwie śmierci;

IV. Dekret o odpustach, których mogą dostąpić ci, co bądź udzielają, bądź też słuchają nauki katechizmu.

Niniejsza publikacja wysokowartościowa, odda nieocenione przysługi inteligencji katolickiej wogóle, nauczycielstwu zaś w szczególności, chociaż pierwszorzędnie pomyślana jest jako pomoc dla duszpasterzy. Przy nauce katechizmu nauczyciel dla własnego głębszego poznania myśli katolickiej będzie mógł teraz zaglądnąć do omawianej, pokaźnej książki, będzie mógł z niej czerpać, rozszerzać a przedewszystkiem ugruntowywać swe wiadomości religijne.

W czasach obecnych, kiedy inteligencja polska poczyna dopinać poziomu wykształcenia i urobienia religijnego, dzieło kard. Gasparriego w języku polskim ukazało się w samą porę, jako poważna pomoc, jako źródło i pomnik autentycznej nauki katolickiej. Zwracamy przeto uwagę P. T. Nauczycielstwu i gorąco polecamy wspomniany „Katechizm katolicki" kard. Gasparriego, przetłumaczony na język polski przez wybitnego i bardzo płodnego pisarza katolickiego, zgasłego niedawno, ks. Jana Korzonkiewicza. Ks. M. Rode (Rogoźno).

Dr. Jan Kuchta: NAUCZYCIEL — WYCHOWAWCA I JEGO STOSUNEK DO UCZNIA W ŚWIETLE BADAŃ PSYCHOLOGICZNYCH. Lwów, Związek Nauczycielstwa Polskiego 1934. 27 str. Cena zł 0,90.

Książka dra Kuchty zawiera w zwięzłem streszczeniu wyniki badań nad psychologją nauczyciela. Dotychczasowe badania starały się ustalić typologię nauczyciela. Typologja ta ma charakter bądźto normatywny, bądź opisowy. Badaniom psychotechnicznym nie udało się ustalić najlepszego typu nauczyciela. Dają one tylko obraz psychiki w momencie badania, a nauczyciel jest osobowością, która rozwija się w czasie. Zawiodła również metoda dedukcyjna, stosowana przez Kerschensteinera, Dawida i Ferrière'a. Najlepsze rezultaty dały badania Döringa, które opierały się na długiej obserwacji nauczycieli w ich naturalnem środowisku. Autor wymienia za Döringiem spotykane typy nauczycieli, a mianowicie:

1. Nauczyciel typu religijnego pragnie dziecko przygotować przez życie do nieba.
2. Nauczyciel typu teoretycznego pragnie dać wychowankowi jak najwięcej wiedzy i wiadomości.
3. Nauczyciel typu praktycznego pragnie dzieci przygotować do życia praktycznego.
4. Ideałem nauczyciela typu społecznego jest wychować dziecko na wartościowego członka społeczności ludzkiej.
5. Nauczyciel typu estetycznego dąży do urobienia samodzielnej, niezależn-j indywidualności.
6. Nauczyciel typu politycznego stara się za wszelką cenę przeprzeć własną wolę.

Zdan'em dra Kuchty nauczyciel winien być tym czynnikiem, w którego obecności procesy rozwojowe dziecka będą przebiegały i łatwiej i szybciej.

Autor nie wspomina o badaniach hiszpańskich prof. Calgagno z r. 1932, którego metoda jest rozwinięciem metody Döringa. Calgagno przeprowadzał badania na nauczycielach, którzy uważają się szczęśliwymi w zawodzie i doszedł do wniosku, że najlepszym typem nauczyciela jest typ estetyczno-społeczny.

Bardzo wiele zależy od postawy wychowawczej nauczyciela, bo stosunek nauczyciela do ucznia ma decydujące znaczenie dla rozwoju charakteru wychowanka. Z dawnej koszarowej atmosfery szkolnej wyrastały trzy ujemne typy uczniów:

1. typ ucznia prowadzącego wojnę z nauczycielem,
2. typ oportunistyczny i karjerowicza,
3. typ ucznia obłudnego.

Obecnie dążymy do opanowania wewnętrznej postawy ucznia. Chodzi o znalezienie drogi do serca wychowanka, by oddziaływać na jego uczucia i zaszczepić w duszy jego pewne ideały.

Nauczyciel winien uczniowi dać możność zaspokojenia instynktu mocy przez odpowiednie osobiste ustosunkowanie się do dziecka, i stworzenie odpowiedniej atmosfery pracy. W autorze odzywa się zwolennik psychologji indywidualnej Adlera ,kiedy radzi w dziecku budzić odwagę życiową i wiarę w własne siły. Atmosfera klasy winna być ciepła, pogodna, nieoficjalna, życzliwa. Nauczyciel powinien umieć zapewnić sobie współpracę młodzieży, musi posiadać sympatję witalną, t. j. zdolność współodczuwania tego, co się dzieje w duszy wychowanka.

Dodać tylko można, że nauczycielowi, który nie ma zapewnionego bytu i który stale żyje pod rygorem władz, żądających od niego wiele pracy biurokratycznej, trudno będzie urobić w sobie przymioty dobrego nauczyciela. L. Bd. (B.)

Jan Bednarz: PRACA I WCZASY NAUCZYCIELSKIE. Skład główny: „Nasza Księgarnia", Warszawa 1934. Stron 96. Cena zł 0,80.

Autor nadzwyczaj umiejętnie ujął treść broszurki, omawiając najaktualniejsze zagadnienia ciężkiej i odpowiedzialnej a tak męczącej pracy nauczyciela. Wykazał, że po pracy musi nastąpić umiejętnie zorganizowany wypoczynek, bez którego nie może być mowy o pomyślnych rezultatach jego pracy. Rozwija szczegółowo zagadnienia pracy, przemęczenia i wczasów, z uwzględnieniem procesów fizjologicznych i chemicznych organizmu. Obszerna bibljografja, którą autor podaje, świadczy, że praca oparta jest na głębokiem studjum specjalistów, których cytaty rozmieszczone są we wszystkich dziesięciu rozdziałach książki. Samo przeczytanie spisu rozdziałów zmusza poprostu czytelnika do przeczytania całej broszury. Szczególnie w dzisiejszej dobie przepracowania nauczycielstwa, powinien każdy wychowawca umieć wykorzystać każdą wolną chwilę na racjonalny wypoczynek, od którego w większej mierze zależy dalsze powodzenie w pracy. Oto kilka myśli z książki: „Praca winna być przyjemna, nie może być przekleństwem i katorgą jak za czasów niewolnictwa. W dzisiejszej dobie społeczeństwo dzieli się na bezrobotnych i przepracowanych. Nauczyciel staje się apostołem, gadającym o ulepszeniu życia, sam będąc przykładem, jak żyć nie należy; jego przodownictwo to tylko słowa, w które nikt nie wierzy, chyba małe dzieci. W 80—90% obecna praca nauczycielstwa szkół powsz. to rabunkowa gospodarka sił fizycznych i duchowych, co w konsekwencji obniża rolę szkoły. Książkę tę powinien przeczytać każdy nauczyciel, „gdyż walka ze znużeniem, zmęczeniem, przemęczeniem nauczycielstwa, to nietylko obrona interesów zawodowych, ale to ideowy uczciwy stosunek do pracy, życia i ludzi, do realizacji istotnych zadań szkoły, która najczęściej w dzisiejszych warunkach streszcza się do pracy pozornej, dużej w liczbach a bardzo małej w jakości, bo główny motor tej pracy — nauczyciel wychowawca, jest niedopatrzony". Cz. Ziętek (Bojanowo).

Stefan Papée: „JAK WYZYSKAĆ KULTURĘ MIEJSCOWEGO ŚRODOWISKA DLA PRZEPROWADZENIA OSI PROGRAMOWEJ „POLSKA I JEJ KULTURA" (I kl. gimnazjum)". Poznań 1934 ,stron 16. Odbitka z nr. 5 Dz. Urzęd. Kuratorjum O. S. Pozn. z dn. 28. V. 1934. Cena zł 0,75.

Autor omawia w swej broszurce zagadnienie realizacji idei regjonalizmu w praktyce szkolnej. Na wstępie oddaje hołd pamięci Stefana Żeromskiego, którego „Wiatr od morza" jest najświetniejszym wyrazem artystycznym idei regjonalizmu — jak to zauważył Stefan Kołaczkowski. Następnie daje autor konkretne wskazówki, zaczerpnięte z terenu miasta Poznania, jak można realizować naczelną ideę programu: „Polska i jej kultura". Są więc informacje o wydawnictwach z historji Wielkopolski i Poznania ,są wska-

zówki o sposobie wyzyskania w nauczaniu nazw ulic, pamiątkowych budynków, muzeów, bibljotek, są wreszcie uwagi o korelacji tych wszystkich wiadomości z innemi przedmiotami. Jakkolwiek autor związał uwagi swe z programem I kl. gimnazjum, to jednak nauczyciel szkoły powszechnej, zwłaszcza w Poznaniu, może zaczerpnąć z broszury sporo praktycznych materjałów. St. N. (T.)

Stanisław Jachowicz: POWIASTKI I BAJKI Z ILUSTRACJAMI. Zebrał i wstępem poprzedził dr. Ludwik Posadzy. Nakładem Księgarni św. Wojciecha. Poznań 1934. Stron XVIII + 149. Cena zł 2,20.

Powiastki i bajki rozmieszczone są w czterech częściach i przez to ułatwiają zorjentowanie się w materjale. Część I. obejmuje wierszyki religijne, II. moralnoobyczajowe, III. przyrodnicze, IV. różne. Wierszyki Jachowicza przemawiają nadzwyczaj serdecznym i ciepłym tonem do duszy młodzieży. Wrażliwa pamięć dziecka przechowa z niezwykłą wiernością złote ziarno mądrości, ujęte przez poetę w artystyczną formę słowa. Każdy wierszyk tchnie głębszą myślą a przedstawia pewne objawy życia i okoliczności, przez które dziecko przechodzi. W obszernym wstępie jest mowa o wychowawcy, przejętym lękiem ojcowskim, aby w naiwnej i wrażliwej duszy dziecka, czegoś nie zepsuć, nie zmrozić. Przez bajki wznoszą się wyobrażenia dziecka nad bezpośrednią zmysłową rzeczywistość, w której dziecko tak bezwzględnie jest utopione, i buduje sobie świat nowy, urojony, czarodziejski. Dziecko staje się naturalnym poetą, wszelkie zabiegi około niego powinny tchnąć namaszczeniem kapłańskiem i świątobliwością. W starożytności do tego stopnia doceniano bajki, że uważano je za wynalazek, przynoszący najwięcej chluby umysłowi ludzkiemu. Bajki i powiastki Jachowicza są wierszowane i to stawia je w rzędzie środków wychowawczych o większych walorach. Każda z nich przemawia żywym językiem do dziecka a wychowawcom wskazuje, jak należy odzywać się do młodzieży, aby w ich sercach obudzić chęć ku cnocie. Cz. Ziętek (Bojanowo)

S. Kułakowski: PIERWSZA KSIĄŻKA DO NAUKI JĘZYKA ROSYJSKIEGO. Książnica-Atlas. Lwów, 1934. Str. 258. Cena zł 6,10.

Dawno minęły czasy, gdy Polakom narzucano naukę języka rosyjskiego. Obecnie młode pokolenia w Polsce, nie znając języka rosyjskiego, będą pozbawione możności zapoznania się z sąsiednim narodem słowiańskim, z jego kulturą i życiem. Na Zachodzie, zwłaszcza w Niemczech i w Czechach, istnieje szereg podręczników do nauki języka rosyjskiego, którego się uczą nawet w szkołach średnich, nie mówiąc już o szkołach wyższych. Brak odpowiedniego podręcznika u nas spowodował autora niniejszej książki, wykładającego od szeregu lat język rosyjski na wyższych uczelniach warszawskich, do opracowania „Podręcznika do nauki języka rosyjskiego". Pierwsza część zawiera deklinację, zaś druga konjugację. Główny nacisk autor kładł na zjawiska językowe, do których dostosowywał odpowiednie teksty czytanek. Wszystkie wyrazy rosyjskie są akcentowane.

Pisownia, która została przyjęta w tej książce, jest to tak zwana „pisownia nowa", której aprobata została specjalnie uzyskana od Min. W. R. i O. P., w porozumieniu z Akademją Umiejętności oraz Uniwersytetami Krakowskim i Warszawskim.

William Locy: BADACZE ŻYCIA. Autoryzowany przekład z angielskiego z dopełnieniami, przedmową i pod redakcją prof. dr. Jana Wilczyńskiego. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 488. Cena zł 9,—.

Zagadki życia nękają umysł ludzki od najdawniejszych czasów. Zagadnienia: czem jest życie, co odróżnia świat żywych od świata martwej przyrody — zdawiendawna były podstawą myśli badawczej, filozoficznej i religijnej, zaskakują nas ciągle w pytaniach dzieci i wynurzają się zawsze,

ilekroć zamyślamy się nad sobą, życiem, światem. Na każdym kroku, w każdej nieomal myśli, w ostatecznym wywodzie natrafiamy na sprawy, które są przedmiotem biologji — nauki podstawowej dla wielu innych, ogarniającej wszystkie przejawy życia w jego rozmaitych przejawach i stadjach rozwojowych.

Zainteresowania dzisiejszego „szarego" czytelnika dla literatury naukowej powinno się przedewszystkiem kierować w stronę literatury biologicznej. Dobrze się więc stało, że spolszczono głośną książkę J. W. Locy' ego (Biology and its makers).

„Badacze życia" wyróżniają się w literaturze popularno-naukowej i przejrzystością stylu, i ogromną obfitością materjału naukowego (488 nabitych stron druku), i świetną metodą wykładu. Wprowadzają doskonale nawet najmniej przygotowanego czytelnika w sam gąszcz zagadnień biologji, podają je bowiem nie w dzisiejszej postaci, lecz w ich rozwoju historycznym, od najdawniejszych po ostatnie czasy. Dzięki temu unika się obciążenia pamięci czytelnika przypadkowym i powierzchownie rozumianym zbiorem faktów i twierdzeń. Czytelnik spoufala się z zagadnieniami w ich najprostszej postaci, zanim przystępuje do skomplikowanych wywodów dzisiejszej nauki. Dzięki temu rozumie je o wiele łatwiej i głębiej.

Jest to książka, którą powinien przeczytać każdy inteligent, ponieważ streszcza wszystko, co o tej nauce powinien wiedzieć człowiek wykształcony. K. W.

SCENA OŚWIATOWA. Nowe pismo dla teatralnych zespołów amatorskich.

Zadaniem nowego miesięcznika jest dostarczyć teatralnym zespołom amatorskim drobnych urozmaiceń (deklamacje solowe, chórowe, inscenizowane, żywe obrazy, recytacje, monologi, fragmenty sceniczne itp.) na przedstawienia, zebrania, obozy i wycieczki.

Poza działem drobnych materjałów zamierza „Scena" w granicach możności prowadzić dział artykułów ideowych i technicznych z dziedziny teatru amatorskiego — a dalej dyskusje na aktualne tematy, porady fachowe, przegląd prasy teatralno-oświatowej, recenzje wydawnictw teatralnych, itp.

Pierwsze nry przynoszą materjał aktualny i przystępny dla scen amatorskich, a nie banalny i opracowany przez dobrych autorów, jak Dynowska, Szalay - Groele, Sabatowicz i inni. Pismo może oddać cenne usługi w pracy oświatowo-wychowawczej, zwłaszcza na prowincji, gdzie tak trudno nieraz o zdobycie odpowiednich materjałów na aktualne obchody itp.

Adres Redakcji i Administracji: Poznań, ul. Pocztowa 15.

M. Vauban i M. Kurcewicz: PODSTAWY ROZMOWY TOWARZYSKIEJ. M. Arct, Warszawa, 1934 r. Str. 146. W okładce Norblina zł 2,50, w opr. zł 4,—.

Książka o rozmowach towarzyskich uczy trudnej sztuki rozmawiania, ułatwia przeto stosunki z ludźmi i dopomaga każdemu do stania się pożądanym w towarzystwie. Czytelnik znajdzie tu analizę rodzajów rozmów, zależnie od okoliczności, w jakich są prowadzone ,dalej sposób podejścia do poszczególnych tematów oraz ścisłe wskazówki, jak dostosowywać się do osoby swego rozmówcy. Książka zawiera wiele ciekawych spostrzeżeń i praktycznych wskazówek. K. W.

R. A. Lanczar. PASJANSE. M. Arct, Warszawa, 1934 r. W okładce Norblina, z licznemi ilustracjami. Cena zł 2,80

Ozdobna ta książka podaje 50 pasjansów, z ilustracjami układu i szczegółowym opisem sposobu układania. Wśród pasjansów znajdują się zarówno

łatwe jak i bardzo skomplikowane, wymagające uwagi i kombinowania. Książka ta stanie się zapewne przyjacielem wszystkich, którzy chcą wypocząć po pracy lub rozerwać myśli. K. W.

Zofja Kossak - Szczucka: PĄTNICZYM SZLAKIEM. Nakł. Księgarni św. Wojciecha. Poznań, Str. 245. Cena zł 6,—.

Książka cenna i wartościowa. Wielki łańcuch publikacyj o Ziemi Świętej, więcej lub mniej rzeczowych, powiększa książka wybitnej siły literackiej Zofji Kossak-Szczuckiej. Nie przewyższa już istniejących wiadomości, przewyższa je natomiast artyzmem, kompozycją i stylem. Z tego punktu patrzeć należy na nowe dzieło autorki: „Pożogi", „Szaleńców Bożych", „Złotej Wolności" i wielu innych dobrych prac.

W książce niniejszej pięknym i barwnym językiem kreśli autorka wrażenia z pielgrzymki do Ziemi Świętej. Czytelnik podróżuje i przeżywa wrażenia z autorką. Zdobywa wiadomości, równocześnie doznaje piękna sztuki pisarskiej. Wartość tej rzeczywiście cennej książki podnoszą jeszcze piękne ilustracje. Ks. M. R. (R.)

Jalu Kurek: GRYPA SZALEJE W NAPRAWIE. Powieść. Gebethner i Wolff. Warszawa. Str. 274. Cena zł 6,—.

Głęboki podkład społeczny cechuje tę książkę. Daje ona wierny obraz, dokument dzisiejszej rzeczywistości. Żaden bowiem może współczesny polski pisarz nie przedstawił jej z taką prawdą i odwagą. Żaden nie osiągnął dostatecznej perspektywy i ostrości społecznego spojrzenia, żaden nie ośmielił się w tak bezwzględny sposób wtargnąć w sam środek krwawiącej rany dzisiejszych procesów społecznych, jak to uczynił Kurek.

Wieś polska w jego ujęciu — to nie zbanalizowany sielankowy obrazek, lecz smutna rzeczywistość dzisiejszego stanu rzeczy. Wieś podgórska i mała zapadła mieścina z jej nędzą, ciemnotą, fatalnemi warunkami materjalnemi i zdrowotnemi, ciężką walką o byt, o życie ulatujące z ciał wyczerpanych głodem i chorobami, znalazły świetnego obserwatora w Kurku. Wśród tego ogólnego marazmu i stępienia, męczą się bohaterzy powieści, młodzi inteligenci, którzy z początku młodością, wykształceniem usiłują utrzymać się ponad środowiskiem, nim wkońcu ulegną jego rozkładowej sile. K. W.

Helena i Jerzy M. Rytardowie: „WILCZUR Z PROHYBY". Powieść z 17 ilustr. i mapką W.Czarneckiego. Gebethner i Wolff, Warszawa. Str. 224. Cena brosz. zł 4,50, kart. zł 5,50.

Helena i Jerzy M. Rytardowie, znakomici znawcy gór, czego dowód dali w poprzedniej powieści dla młodzieży „Koleba na Hliniku", tym razem przenieśli akcję w strony mniej znane, a równocześnie może najpiękniejsze w Polsce — na Huculszczyznę. Żywa i barwna fabuła pokazuje nam zespół narciarski z Zakopanego, biorący udział w biegu Szlakiem marszu II Brygady Legjonów. Po zawodach dzielni zakopiańczycy, pozostają wśród Hucułów, uczestnicząc w ich życiu. Poznajemy przy tej okazji zacnych, a tak jeszcze dla nas egzotycznych Hucułów, ich byt, obyczajowość, wierzenia, troski i radości, zachwycamy się pięknem krajobrazu zimowego podgórza.

Niezmiernie cennym i miłym rysem książki jest odczucie świata zwierzęcego, motyw rzadko dziś spotykany w literaturze. Wzruszająca jest scena ocalenia postrzelonego jelenia przez Iwankę, scena liryzmu, przypominająca najlepsze wzory Dygasińskiego, a współcześnie może tylko A. Munthe'ego.

Książka ta ma jeszcze jedną zaletę, łączy przyjemne z pożytecznem, oprócz bowiem interesującej fabuły, pogłębia bez cienia dydaktyzmu czy tendencji wiedzę o Polsce współczesnej, popularyzuje kulturę regjonalną tak ciekawego zakątka, jakim jest Huculszczyzna. K. W.

Bogdan Pawłowicz: CHŁOPIEC Z PINJOROWYCH LASÓW. Książnica - Atlas, Lwów. Cena zł 2,50. Warszawa 1934. Str. 191.

Polska literatura powieściowa jest uboga, o ile chodzi o tematy czerpane z życia wychodźtwa — zaciekawienie zaś temi zagadnieniami wzrosło w ostatnich czasach ogromnie... Każda książka Bohdana Pawłowicza z tych właśnie między innemi powodów witana jest zawsze z zainteresowaniem. Po „Franku na szerokim świecie", „Córce latarnika", po „Pionierach", która to książka zwłaszcza spotkała się z powodzeniem i szeroko była omawiana w prasie, obecnie, na półkach księgarskich ukazała się nowa powieść Bohdana Pawłowicza p. t. „Chłopiec z pinjorowych lasów".

Powieść ta, pisana mocnym, czystym a jednocześnie oryginalnym językiem, skonstruowana jest zwarcie i logicznie, a podana w ten sposób, że śmiało może stanowić lekturę dla wszystkich od 8 do 80 lat życia. Dzieje dwóch chłopców w Paranie, w Brazylji, przedstawione są żywo i barwnie, a przygody, które ich spotykają, są przekonywujące i zaciekawiają...

Wartość książki polega jednak przedewszystkiem na głębokim i ciekawym „morale" konfliktu, oraz na doskonałych opisach przyrody. K. W.

Zane Grey: KRWAWE POGRANICZE. W barwnej obwolucie Z. Jagodzińskiego. M. Arct, Warszawa, 1934. Cena brosz. zł 4,50, opr. 6,50.

W Meksyku wre rewolucja. Partyzanckie oddziały buntowników zapuszczają się za granice Stanów Zjednoczonych, na teren Arizony.

Młody, żądny przygód, rozleniwiony chłopak ze wschodnich Stanów wpada w sam środek zamieszek i niespodzianie dla siebie samego staje się obrońcą pięknej Hiszpanki, prześladowanej przez wodza zbuntowanych Meksykan. Ratując ją, trafia do nadgranicznego ranczo, gdzie zaciąga się na służbę. Twarde życie i intensywna praca wyrabiają go na pełnego hartu pioniera i przywracają stracone poczucie własnej wartości.

Najpiękniejszym i najmocniejszym epizodem książki jest opis ucieczki przez kraj lawy i kaktusów i przymusowy kilkumiesięczny pobyt garstki wędrowców w strasznej pustyni Sonora.

Książka, jak wszystkie powieści Zane Grey'a, pełna jest ruchu, rozmachu, niezliczonych przygód i malowniczych opisów. Stanowi idealną lekturę wypoczynkową, odrywa od szarości dnia codziennego, przenosi w dalekie, barwne kraje i wzrusza pogodnym „happy end'em". K. W.

Juljan Podoski: ORŁY NA ZIEMI (Osadnicy), powieść, nakładem „Placówki — Ilustracji Polskiej", Warszawa. Str. 245. Cena 3,85 zł.

Pod tym tytułem ukazała się nowa książka Juljana Podoskiego, której treść zaczerpnięta została z życia osadników wojskowych na ziemiach wschodnich. W niezwykle barwnej i urozmaiconej formie, przeplatanej wybuchami humoru, na podłożu szczerego sentymentu, maluje autor tę dziedzinę powojennego życia Polski, która dotąd tak mało znana była społeczeństwu. „Orły na Ziemi" — to wspaniały epos czynu pokojowego tych samych żołnierzy, którzy potrafili oręż zamienić na pług, aby nim zdobywać Ziemie Wschodnie dla Rzeczypospolitej. Nowa powieść J. Podoskiego, pisana tak, iż odpowiednią jest zarówno dla starszych, jak i dla młodzieży, napewno czytaną będzie w niejednem wydaniu. K. W.

Wacław Sieroszewski: DARY WIATRU PÓŁNOCNEGO. Towarzystwo Wydawnicze „Rój". Warszawa, 1934. Str. 202. Cena zł 3,—.

Ta piękna opowieść wielkiego pisarza stoi na pograniczu bajki i powieści fantastycznej; elementy baśniowe rozwijają się tu w przedziwny sposób na tle pięknie odtworzonej góralszczyzny, a wędrówka małego Tomka w poszukiwaniu źródła wiatru północnego, obfitująca w najrozmaitsze perypetje, stanowi lekturę o nieodpartym uroku zarówno dla młodszych dzieci, jak i dla dorastającej młodzieży. K. W.

REDAKCJA DO SZAN. CZYTELNIKÓW.

Założeniem ideowem *Przyjaciela Szkoły* od samego początku było zjednywanie jak najwięcej chętnych do współpracy nad udoskonaleniem polskiej szkoły przez udoskonalenie polskiego nauczyciela. Przypominamy nasze słowa z pierwszego zeszytu z przed 13 laty: *„Przyjaciel Szkoły otwiera swe łamy dla każdej myśli, każdego poglądu, którego głównym celem jest — szkolnictwo polskie, jego budowa i odbudowa, jego wielkie posłannictwo“.*

Dlatego zawsze było naszem staraniem uzyskanie coraz to nowych współpracowników; wystarczy przecież przejrzeć spisy rzeczy poszczególnych roczników, by zauważyć, ilu to kolegów i koleżanek — od profesora uniwersytetu do nauczycielki na zapadłej wsi — wypowiada swoje poglądy i troski, swoje rady i doświadczenia na łamach naszego czasopisma.

Ponieważ część nakładu, (umyślnie w tym celu powiększonego) wysyłamy do nowych Czytelników, przeto pozwalamy sobie w pierwszym zeszycie nowego rocznika raz jeszcze podkreślić ten na wspólnocie pracy oparty charakter *Przyjaciela Szkoły* i zaprosić do współpracy. Szczególnej uwadze polecamy rubryki „Głosy dyskusyjne“ i „Nasze Echa“.

O ile w „Głosach dyskusyjnych“ Szan. Czytelnicy zechcą łaskawie wypowiedzieć swe uwagi do ogłoszonych w *Przyjacielu Szkoły* artykułów, to w „Naszych Echach“ będziemy umieszczać nadesłane pytania, na które prosimy o odpowiedź (w krótkiej, zwięzłej formie) tych Szan. Czytelników, którzy mają szczególne doświadczenie w poruszonej sprawie lub uporali się już z trudnością, przed którą inny kolega jeszcze stoi bezradnie.

Oto szereg pytań, nadesłanych w ostatnim czasie:

1. Na czem polega nauczanie religji metodą Bergmanna lub Kautza i Schüsslera?

2. Czy uprawianie ćwiczeń gimnastycznych (śródlekcyjnych i przedlekcyjnych t. zw. 10 minutowych), jest zawsze pożyteczne i wskazane?

3. Co sądzić o wprowadzeniu w rachunkach wyrażeń + (plus) i — (minus) już w oddz. I?

4. Czy jest wskazane dowolne uzupełnianie programów naukowych przez podległe Min. W. R. i O. P. władze szkolne?

5. Co należy sądzić o lansowanem obecnie żądaniu, by nauczyciel był przedewszystkiem pracownikiem społecznym?

6. Czy programy nauczania wydane zostały przez Min. W. R. i O. P. jako polecenie czy też jako rygorystyczny nakaz?

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.

Narzecze, dialekt, gwara, zespół cech gramatycznych i słownikowych, wyróżniających w obrębie języka ludzi, mieszkających na pewnem terytorjum np. u nas na Podhalu, na Pomorzu itp.

Nastawienie wewnętrzne skierowanie uwagi do jakiegoś celu, mniemanie często mylne, np. gdybyśmy podnosili dwa przedmioty o równej wadze, ale nierównej objętości, to przedmiot większy wydałby się nam cięższy, albowiem jesteśmy już tak nastawieni, że, co większe, to jest i cięższe.

Następcze wrażenia np. wzrokowe pozostają jeszcze przez pewien czas, chociaż bodziec zewnętrzny przestaje działać. Powstaje wtedy t. zw. obraz następczy.

Następstwo w logice zależność od sądu poprzedniego, t. zw. racji.

Nastrój stan psychiczny przyjemny lub przykry zależny od samopoczucia wewnętrznego i różnych okoliczności. Często w życiu codziennem określamy n. jako dobry lub zły humor, albo usposobienie (wesołe, radosne, pogodne, zgryźliwe, ponure itd.)

Naśladownictwo. Wedle niektórych psychologów n. jest instynktem i objawia się już w pierwszych dniach życia. (Ch. Bühler: „Dzieciństwo i młodość".) N. bowiem jest nieodzownym warunkiem rozwoju dziecka, zwłaszcza w pierwszym okresie życia. W miarę rozwoju indywidualnego dziecko uwalnia się powoli od ślepego naśladownictwa, ale go się zupełnie nie wyzbywa.

Psycholog francuski Guillaume, autor monografji, poświęconej sprawie naśladownictwa u dziecka, obok n. instynktowego rozróżnia naśladownictwo nabyte albo zautomatyzowane. N. jest ważną funkcją psychiczną — pisze Rowid — zapomocą której środowisko społeczne oddziaływa na kształtowanie się jednostki w miarę jej rozwoju fizycznego i duchowego. Przy pomocy n. dziecko stara się upodobnić do osób z otoczenia, przyswaja sobie formy działania, którychby samorzutnie wykonać nie umiało i w ten sposób korzysta z doświadczeń całego szeregu pokoleń. N. może się stać funkcją, pobudzającą do myślenia i do działania twórczego.

Równomierne kształcenie drogą naśladownictwa i budzenie pierwiastków twórczych w duszy wychowanka jest cechą nowego wychowania. Obszernie o n. w cytowanej książce Ch. Bühler i Claparède'a „Psychologja eksperymentalna".

Natanson Władysław (ur. 1864) znakomity fizyk polski. Z licznych prac z zakresu fizyki podajemy popularne: „Odczyty i szkice", „Oblicze natury", „Porządek natury".

Natchnienie. Stan psychiczny o silnem natężeniu myślowem, szał twórczy. Wedle wierzeń, siły nadprzyrodzone, dobre lub złe, opanowują jednostkę tak, że jest ona tylko ich narzędziem w wypowiadaniu myśli.

Natorp Paweł (1854–1924) niemiecki filozof i pedagog, przedstawiciel krytycznego indywidualizmu, twórca pedagogiki socjalnej w Niemczech, która sprowadza się u niego do kształcenia woli. Człowiek staje się człowiekiem jedynie przez społeczność ludzką. Społeczność bowiem wychowuje i ona jest środkiem i celem wychowania. Wola dzieli się na 3 stopnie: popęd, działanie celowe i praktyczne poznanie samego siebie. Tym trzem stopniom odpowiadają: rodzina, szkoła i życie praktyczne, w którem człowiek sam się wychowuje. Dzieła: „Sozialpädagogik", „Herbart, Pestalozzi und die heutige Aufgabe der Erziehungslehre".

Natura *l.* w szerszem znaczeniu przyroda, świat rzeczywisty, otaczający człowieka, rozwijający się sam z siebie w przeciwieństwie do tworów ducha ludzkiego jak kultura, sztuka itp.

Naturalizm *ł.* w filozofji pogląd, wedle którego natura powstała sama z siebie, bez jakichkolwiek innych przyczyn i działań twórczych.

Natywizm *ł.* w psychologji, twierdzenie, że porządek wrażeń wzrokowych i dotykowych jest każdemu człowiekowi dany z natury.

Nauczania zasady ogólne

1) *z. zainteresowania*, wykorzystanie wrodzonej ciekawości ucznia, pobudzanie go do wysiłku w celu zdobycia i rozszerzania wiadomości oraz do samodzielnego rozpatrywania faktów i zjawisk z otoczenia; wynika stąd

2) *z. poglądowości.* Do idealnych struktur, będących celami nauczania, prowadzi droga przez przeżycia spostrzeżeniowe, które uczeń musi zdobywać zapomocą samorzutnej działalności (z początku zabawa, potem praca ręczna, wreszcie umysłowa).

3) *z. samodzielności*, nauczyciel kieruje tylko pracą ucznia dyskretnie, uwzględniając jego inicjatywę.

4) *z. indywidualizowania* (zob. nauczanie indywidualizujące).

Nauczanie ogół czynności nauczycielskich, zmierzających w sposób systematyczny do rozwoju intelektualnego i doskonalenia jednostki. W dydaktyce spotykamy terminy:

n. ćwiczące; rozwija ono dyspozycje umysłowe, ćwicząc uwagę, zdolność obserwowania, fantazję, pamięć itd,;

formalne (zob. formalizm dydaktyczny);

indywidualizujące, skierowane na poszczególnych uczniów z uwzględnieniem właściwości i potrzeb każdego z nich zosobna. (Nauczyciel zajmował się często jednym uczniem, egzaminując go, a reszta była bezczynna);

jednostkowe, nauczyciel uczy jednego tylko ucznia (np. w zamożnych domach);

kształcące, które zmierza do kształtowania charakterów moralnych i osobowości. Wynikiem jego jest wykształcenie, które się zasadza na wżyciu się w kulturę własnego narodu i całej ludzkości;

łączne, nauka o środowisku rodzinnem (Heimatkunde), którego granice rozszerzają się stopniowo wraz z rozwojem dziecka i powiększeniem się zakresu jego doświadczenia. Z początku obejmują one tylko dom rodzinny i szkołę wraz z najbliższą okolicą, potem rozszerzają się na powiat, prowincję, aby wkońcu objąć całą ojczyznę dziecka;

masowe, uczy się równocześnie całą klasę (czytanie chóralne, gimnastyka, dyktat);

zbiorowe, nauczyciel uczy grupę uczniów, zwaną klasą, w ten sposób, że wszyscy uczniowie biorą czynny udział w nauce, a wspólny ich wysiłek daje sposobność do samodzielnej pracy umysłowej poszczególnych jednostek. System ten pobudza do współzawodnictwa, wyrabia karność, koleżeńskość, przysposabia do życia społecznego, ułatwia nauczanie pod względem praktycznym. Strony ujemne: trudność w poznaniu indywidualności poszczególnych uczniów, trudniejsza kontrola nad pracą itp.

Nauczyciel, ten, który ma nietylko *uczyć* ale i *nauczyć.* (Termin w jęz. polskim trafny, podczas gdy w jęz. niemieckim „Lehrer" lub rosyjskim „uczitel" nie określa ściśle znaczenia wyrazu.) Wyraz „nauczyciel" oddawna oznacza w polszczyźnie nietylko tego, co naucza szkolnej wiedzy i umiejętności, lecz również tego, co umie podnosić serca i czynić ludzi lepszymi. W znanem tłumaczeniu biblji ks. Wujka uczniowie, zwracając się do Chrystusa, mówią doń: Nauczycielu!

Stosunki służbowe nauczycieli szkół powszechnych i średnich w Polsce normuje ustawa z dnia 1 lipca 1926, zmieniona i uzupełniona rozporządzeniami Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 15 lipca 1927 (Dz. U. R. P. Nr. 67) i z dnia 21 października 1932 (Dz. U. R. P.

Nr. 91), obwieszczenie Ministra W. R. i O. P. z dnia 9 listopada 1932 Dz. Urzęd. Min. z 1 grudnia 1932, Nr. 8, poz. 103.

Nauczycielem może być mianowany obywatel polski o nieskazitelnej przeszłości, posiadający zdolność do działań prawnych, który wykaże się dowodami, stwierdzającemi wymagane dla danej kategorji szkół kwalifikacje zawodowe, posiada odpowiednie do zawodu warunki fizyczne, oraz włada poprawnie językiem polskim w słowie i piśmie (rozdz. II, art. 4).

„Nauczyciel obowiązany jest wiernie służyć Rzeczypospolitej i w tym duchu wychowywać młodzież, przestrzegać ściśle ustaw i rozporządzeń, pełnić obowiązki swego zawodu gorliwie, sumiennie i bezstronnie oraz dbać według najlepszej woli i wiedzy o dobro sprawy publicznej, szczególnie w zakresie wychowania i nauczania powierzonej sobie młodzieży i spełniać, co temu dobru służy, a unikać wszystkiego, coby mu mogło szkodzić" (art. 20).

W wykonywaniu praw obywatelskich nauczyciel powinien zawsze kierować się względami na obowiązki wychowawcy. W szczególności winien dążyć do utrzymania stałej łączności i zgodnego stosunku z rodzicami uczniów swej szkoły bez względu na ich wyznanie, narodowość, społeczne stanowisko i partyjno-polityczną przynależność.

N. obowiązany jest wypełniać zlecenia służbowe swych przełożonych, o ile wyraźnie nie sprzeciwiają się obowiązującym przepisom. Pisma w sprawach służbowych lub osobistych, tyczących się stosunku służbowego powinien składać za pośrednictwem swego bezpośredniego przełożonego.

N. obowiązany jest zachować w tajemnicy wszystkie sprawy, o których powziął wiadomość dzięki swemu stanowisku służbowemu (np. przebieg obrad rad pedagogicznych, pełnych lub klasowych).

N. obowiązany jest strzec powagi stanu nauczycielskiego. W szczególności nie wolno mu żądać ani przyjmować darów, ani innych korzyści, ofiarowanych mu bezpośrednio lub pośrednio z powodu czynności służbowych. Nie wolno mu oddawać się takiemu zajęciu ubocznemu, któreby mogłoby przeszkadzać w spełnianiu czynności nauczycielskich, lub nie odpowiada powadze stanu naucz., lub wreszcie mogłoby wywołać uzasadnione przypuszczenie stronniczości i interesowności. Nie wolno mu wchodzić w związki lub zmowy, mogące zakłócić prawidłowy bieg życia państwowego, i należeć do żadnych związków zagranicznych.

Sposób mianowania nauczycieli, ich ustalanie, ocenę pracy oraz zmiany w służbie, prawa przysługujące nauczycielowi z rozwiązania stosunku służbowego, podaje ustawa z 1 lipca 1926, zmieniona jak podano wyżej. (Dz. U. Min. r. 1932, Nr. 8.)

N. kontraktowy pełni służbę nauczycielską na warunkach specjalnej umowy (kontraktu) na pewien określony czas. Czas pracy kontraktowej, gdy nauczyciel otrzyma nominację na naucz. tymczasowego, może być wliczony do służby nauczycielskiej, jeśli nauczyciel uczył przynajmniej 14 godzin tygodniowo.

N. szkół prywatnych powinni posiadać te same kwalifikacje, co w szkołach publicznych i obowiązują ich te same przepisy ogólne (art. 4, 5, 6, i od 20 do 28) oraz postanowienia dyscyplinarne. Nauczyciele szkół pryw. z pełnemi lub niepełnemi prawami szkół państwowych mają prawo do policzenia pracy nauczycielskiej w tych szkołach, wymaganej do ustalenia, w razie przejścia do służby państwowej.

N. tymczasowy, do objęcia tymczasowej posady w szkole powsz. uprawnia dotychczas egzamin dojrzałości seminarjum, w średniej stopień magistra.

Do ustalenia w szk. powsz. potrzebne: 3 lata nieprzerwanej pracy

nauczycielskiej, egzamin praktyczny i ocena kwalifikacyjna przynajmniej dostateczna. W średniej obowiązuje egz. pedagogiczny.

Głosy o nauczycielu:

„Nauczyciel jest powołany nietylko do kształcenia jednostek ale i do kształtowania odpowiedniego społeczeństwa. Każdy nauczyciel powinien uświadomić sobie dostojność swojego powołania, powinien się czuć sługą społecznym, wyznaczonym do utrzymania należytego porządku społecznego i przyczyniania się do właściwego postępu społecznego. W ten tylko sposób nauczyciel będzie zawsze prorokiem prawdziwego Boga oraz twórczym przodownikiem w drodze do urzeczywistnienia prawdziwego Królestwa Bożego" (J. Dewey).

Nieoceniony pedagog polski Wł. Dawid we wspaniałej, chociaż skromnej w rozmiarach pracy „O duszy nauczycielstwa" tak określa tę *duszę*: „Istotą duszy nauczycielstwa jest przedewszystkiem miłość dusz ludzkich, silne poczucie duchowej wspólności i jedności z innemi. Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się, czyni coś bezinteresownie dla drugich, jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla takiego nauczyciela każdy uczeń to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jego jaźni, to nowe zadania do spełnienia w zakresie jego własnego, osobistego życia".

W. Dzierzbicka, w Warszawie, przeprowadziła ankietę między nauczycielstwem na temat uzdolnienia do zawodu nauczycielskiego i rezultaty ogłosiła w specjalnej pracy pt. „O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela - wychowawcy" (wyd. Książnicy-Atlasu). Oto jakie cechy zdobią nauczyciela polskiego wedle jej konkluzyj ankietowych:

„Poza zdrowiem fizycznem, tęgim charakterem, wrodzoną inteligencją i gruntownem wykształceniem, tj. właściwościami, które nie podlegają dyskusji, nauczyciel - wychowawca posiada żywiołową wiarę w wartość pracy wychowawczej, która jest mu zachętą i dźwignią w pracy. Do pracy z młodzieżą wziął się nie z wyrachowania, nie z zamiłowania do pracy naukowej, nie z pobudek społecznych lub innych, ani z popędu do przewodzenia, ale z żywiołowej potrzeby, opartej na wrodzonej dążności do opiekowania się dziećmi, do ich udoskonalenia, płynącej z tkliwego wzruszenia, jakie dziecko w nim budzi. W stosunku do dzieci poszczególnych posiada swoje sympatje, rzadziej pewne niechęci, ale nie przejawia ich nazewnątrz, owszem dziecku mniej sympatycznemu stara się poświęcić więcej wysiłków. Posiada zdolność wczuwania się w duszę dziecka, uwarunkowaną rozmaitemi czynnikami racjonalnemi i irracjonalnemi, stanowiącemi splot swoisty, między któremi silnie rozwinięta tendencja sympatji niepoślednie zajmuje miejsce; posiada w obcowaniu z dziećmi zupełną swobodę a więc jest łatwy w obejściu. W nagle wynikających sytuacjach w zbiorowem życiu młodzieży decyduje się łatwo i środki przez niego stosowane, są często trafne.

Temperament ma żywy, ale jest opanowany wewnętrznie, okazuje dziecku wyrazem twarzy swoje zadowolenie lub niezadowolenie, zachętę lub naganę, lecz gdy tego potrzeba, panuje nad objawami zewnętrznemi afektów.

Posiada duży dar obserwacji szczególniej ludzi, względem których zajmuje swoiste stanowisko obserwacyjne, uwarunkowane jego stosunkiem uczuciowym do dziecka. Posiada duży zakres i rozdzielność uwagi, która wraz z innemi czynnikami zapewnia mu panowanie nad dziećmi. Obdarzony jest wybitną pamięcią przeżyć i wzruszeń. sięgającą nieraz wczesnego dzieciństwa, co zbliża go do dziecka